



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

**Narrativas para Crianças e Promoção da
Criatividade**

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção
do grau de Mestre na área da Educação Pré-escolar
e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Ana Rita da Silva Pereira Pinheiro

Orientadora: Professora Doutora Ana Patrícia Rodrigues

2019, julho

Com a leitura pode-se ir a épocas nas quais não se pode mais viver.

Com a leitura pode-se ir a lugares distantes e inatingíveis.

Com a leitura entra-se em contato com pessoas que nunca serão conhecidas pessoalmente.

E isso desde a mais tenra infância.

Yves de La Taille ¹

¹ La Taille, Yves de (2013). "Leitura e liberdade". *Para que serve a Literatura?* pp. 14-15, p. 15. São Paulo: Instituto Ecofuturo.

Agradecimentos

Às crianças e profissionais com quem estagiei e que muito me ensinaram.

Às professoras que me orientaram neste relatório final, professora Patrícia Rodrigues, que me ajudou a levar este trabalho até ao último ponto final, e professora Teresa Cláudia Tavares, que me ajudou inicialmente a direcionar e a focar todo o meu interesse nas histórias/ narrativas.

À Escola Superior de Educação de Santarém e a todos os professores durante todo este percurso desde que cheguei à instituição.

Aos meus pais por me terem dado oportunidade de lutar pelo meu sonho.

Ao David, por me ter apoiado em todo este processo, pela paciência inesgotável e pelo companheirismo ao longo destes anos.

Às minhas amigas, pela amizade, pela paciência e pela sabedoria que me transmitiram ao longo da realização deste relatório final.

Por último, à restante família e em especial à minha irmã e às minhas sobrinhas por me terem guiado neste caminho no qual me senti muito amada.

Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Resumo:

O presente relatório reflete todos os contextos da minha prática pedagógica, em Creche, em Jardim de Infância e em 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O tema da investigação surgiu da necessidade de responder à questão “Que papel ou papéis desempenha(m) o contacto com histórias para crianças no desenvolvimento da criatividade em crianças que frequentam o pré-escolar e o 1ºciclo do Ensino Básico?”

O presente estudo teve como objetivo verificar o desenvolvimento da criatividade em crianças através do contacto com histórias. A amostra foi constituída por 32 alunos dos 2 aos 10 anos, provenientes de escolas do concelho de Santarém.

O instrumento metodológico utilizado foi o Teste de Pensamento Criativo de Torrance: expressão figurada, proposto por Ellis Paul Torrance (1966).

Palavras-chave: Pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, TTCT – Torrance Teste de Pensamento Criativo, criatividade, histórias.

Abstract:

This report reflects all the contexts of my pedagogical practice, in Crèche, Kindergarten, and 1st Cycle of Primary Education, within the scope of the Master of Arts' Degree in Pre-school Education and Teaching of the First Cycle of Primary Education. The focus of the research arises from the need to examine the role(s) the contact with stories play regarding the development of creativity of children attending Pre-school and the 1st cycle of Primary Education.

This study aimed to examine the development of creativity in children through their contact with stories. The sample consisted of 32 students, aged 2 to 10, from schools in the municipality of Santarém.

The methodological tool was the Torrance Creative Thinking Test: figurative expression, proposed by Ellis Paul Torrance (1966).

Keywords: Pre-school Education, Primary Education, TTCT - Torrance Test of Creative Thinking, creativity, stories

Índice Geral

Índice de Quadros	iv
Índice de Tabelas	iv
Índice de Figuras	iv
Índice de Siglas e Abreviaturas	v
Índice de Anexos	vi
Introdução	1
1. Prática de Ensino Supervisionada.....	2
1.1. Caracterização do Contexto Sociogeográfico das Instituições.....	2
1.2. Contextos de Estágio e Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar....	3
1.3. Contextos de Estágio e Caracterização das Instituições em Contexto de Educação Pré-Escolar	4
1.4. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 1.º CEB.....	32
1.5. Contextos de Estágio e Caracterização das Instituições em Contexto de 1º CEB	32
1.6. Dimensão Ética do Desempenho Profissional	53
1.7. Avaliação.....	56
1.8. Percurso investigativo.....	57
2. Narrativas para Crianças e Promoção da Criatividade	60
2.1. Introdução	60
2.2. Fundamentação teórica	61
2.3. Aspetos Metodológicos.....	71
2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	74
2.5. Considerações Finais	79
Reflexão Final.....	81
Referências.....	83
Legislação.....	86
Anexos.....	87

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização da turma de Creche.....	8
Quadro 2 - Caracterização da turma de Jardim de Infância	21
Quadro 3 - Horário semanal das AEC.....	22
Quadro 4 - Caracterização da turma de 1º ano.....	34
Quadro 5 - Caracterização da turma de 4º ano.....	44

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino Pré-Escolar	4
Tabela 2 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino do 1º ciclo	32
Tabela 3 - Pontuações dos grupos de Creche	75
Tabela 4 - Pontuações dos grupos de Jardim de Infância.....	76
Tabela 5 - Pontuações dos grupos de 1º ano	77
Tabela 6 - Pontuações dos grupos de 4º ano	78

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação da sala de Creche.....	6
Figura 2 - Exploração do papel autocolante com os pés.....	12
Figura 3 - Exploração dos materiais colados com os pés	13
Figura 4 - Colagem de materiais no papel autocolante.	13
Figura 5 - Efeito luminoso dos balões e observação do brilho	14
Figura 6 - Rodar com o balão	15
Figura 7 - Utilização do lençol para lançar os balões ao ar	15
Figura 8 - Representação da sala de Jardim de Infância	21
Figura 9 - Imagens ilustrativas das atividades implementadas nos dias referidos.....	25
Figura 10 - Quinta construída com animais feitos de pratos de plástico	26
Figura 11 - Jogo sobre a profissão de caçador	27
Figura 12 - Construção do diagrama de Venn	28
Figura 13 - Organização da sala até à 3ª semana de estágio	35
Figura 14 - Organização da sala depois da modificação.....	35
Figura 15 - Colaboração entre um par de alunos, no momento de colocar a fita-cola.....	37
Figura 16 - Material entregue aos alunos	38
Figura 17 - Manipulação das molas	38
Figura 18 - Cartolina final com os amigos do 10	38
Figura 19 - Dramatização da história "O Cuquedo".....	41
Figura 20 - Exercício de uma ficha de matemática criada por mim	46

Figura 21 - Apoio na realização do telefone.....	51
Figura 22 - Dois exemplos de BD criadas pelos alunos	51
Figura 23 - Exemplo de um pedaço de cartolina verde	72
Figura 24 - Cabeça do animal facultada aos elementos do grupo experimental	74
Figura 25 - Desenho pontuado com 0 pontos a nível da originalidade devido à tabela de correção.....	88
Figura 26 - Ligação da figura 6 à figura 10 do jogo 2 (tema: vida familiar) Bónus de 6 pontos	88
Figura 27 - Desenho pontuado com 4 pontos a nível da elaboração, apenas falta adquirir 1 ponto pela sombra do objeto	88
Figura 28 - Desenhos pontuados com 9 pontos a nível da flexibilidade, apenas falta adquirir 1 ponto porque repete a categoria 58 – transportes terrestres na figura 4 e 7	88
Figura 29 - Desenhos pontuados com 24 pontos a nível da fluência, após o aluno completar 24 desenhos	88

Índice de Siglas e Abreviaturas

ACC – Atividades de complemento curricular
AEC – Atividades de enriquecimento curricular
CCTIC – Centro de Competências de Tecnologias de Informação e Comunicação
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
ESES – Escola Superior de Educação de Santarém
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
MCP – Metas curriculares de Português
ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e da Ciência
NEE – Necessidades educativas especiais
OCEPE – Orientações curriculares para a educação Pré-escolar
PAA – Plano anual de atividades
PEA – Projeto educativo de agrupamento
POC – Programas ocupacionais
PT – Plano de Turma
REDA – Recursos educativos digitais abertos
STEM - <i>Science, technology, engineering, and mathematics</i>
TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
TPC – Trabalhos para casa
UC – Unidade Curricular

Índice de Anexos

- Anexo A – Planificação da atividade “Vamos Explorar” e Grelha de Observação
- Anexo B – Planificação da atividade “O balão Mágico”
- Anexo C- Escala do Bem-Estar (adaptada pela professora Helena Luís)
- Anexo D – Planificação da atividade de Ginástica e Grelha de observação e Registo de Incidentes
- Anexo E – Excerto da história “É dia de Festa” de Luciana Cani (2011)
- Anexo F – Planificação da atividade “É dia de Festa!”
- Anexo G – Tabela resumida das atividades da semana de 23 de maio a 26 de maio
- Anexo H - Planificação da atividade “Cantamos o V”, letra da música e grelha de envolvimento e execução da tarefa
- Anexo I – Planificação da atividade “Os amigos do 10” e a folha de registo
- Anexo J – Planificação da atividade STEM sobre o som e Rubrica de avaliação
- Anexo K – Planificação da atividade “Onde se fazem os livros?” e recursos utilizados
- Anexo L – Bateria de Testes denominada Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT
- Anexo M – Desenhos feitos na realização dos testes de Torrance
- Anexo N – Tabela adaptada para o Pré-Escolar
- Anexo O – Tabelas de Torrance (1º e 4º ano) traduzidas
- Anexo P – 63 Categorias da flexibilidade
- Anexo Q – Jogo 2 e 3 aplicado ao Pré-Escolar
- Anexo R – Exemplo de diploma entregue aos participantes

Introdução

O presente relatório final integra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, destinando-se à obtenção do grau de Mestre. Ao longo destes quatro semestres, foram realizados quatro estágios, designadamente, em contexto de Creche e de Jardim de infância, no respeitante à Educação Pré-Escolar, e, no referente ao contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com turmas de 1º e 4º anos do 1º CEB.

O relatório divide-se em duas partes, sendo que no primeiro capítulo se descreve o trabalho desenvolvido ao longo da prática profissional, sendo que em cada um dos contextos dirigi o meu texto em função de uma sequência, inicialmente descrevendo a instituição, depois caracterizando o grupo, seguindo-se o ambiente educativo, o projeto de escola e de turma, o projeto de estágio atividades ilustrativas e finalizando com uma reflexão sintética de estágio. Para cada contexto segui a mesma sequência lógica.

A segunda parte do relatório centra-se no trabalho de pesquisa, incluindo a fundamentação teórica, no sentido de fundamentar o tema deste relatório, os aspetos metodológicos, onde se apresentam os contextos de ensino do estudo, as opções metodológicas, a informação sobre os participantes e sobre a recolha e a análise dos dados, e, por fim, a apresentação e discussão do resultados e considerações finais, bem como perspectivas de investigação (e aplicação) do tópico em foco no meu futuro profissional.

O trabalho de pesquisa surgiu no primeiro estágio em Creche, no qual me apercebi de que as crianças gostavam muito do Lobo Mau. Esta constatação levou-me a pesquisar sobre o tema e a entender que os contos levam as crianças para locais imaginários, desenvolvendo a criatividade. Efetivamente, “[s]eria um milagre se a imaginação pudesse surgir do nada ou tivesse origem noutras fontes para as suas criações e não na experiência passada” (Vygotsky, 2012, p. 30).

A maior dificuldade deste estudo decorreu da presença de adultos nas salas de aulas porque estavam tão formatados para o que consideravam correto que se esqueciam de usar a criatividade e censuravam as crianças que a usavam. Para Ken Robinson e Lou Aronica, a criatividade é “o processo de ter ideias originais que tenham valor” (2012, p. 62, tradução nossa), por isso, tive alguma dificuldade em lidar com situações em que observava a repressão da criatividade das crianças. Para além disso, senti também alguma dificuldade em avaliar os desenhos na característica da fluência porque era necessário estar-se muito atento aos pormenores e às repetições.

Em jeito de conclusão, inclui-se uma reflexão final sobre o meu percurso durante o Mestrado, onde procuro fazer um balanço global do percurso ao longo do Mestrado, assim como os contributos da investigação para a minha prática e desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Prática de Ensino Supervisionada

Este relatório iniciou-se no ano letivo 2016/2017 e decorreu até ao ano letivo 2017/2018. Estagiei em quatro contextos do distrito de Santarém, sendo que o primeiro estágio foi realizado na valência de Creche, o segundo na valência de Jardim de Infância e os últimos dois estágios ocorreram em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com turmas do 1º ano e do 4º ano.

Durante as semanas de estágio, partilhei as semanas de intervenção com a minha colega de estágio e, quando eu intervinha, a colega assumia o papel de observadora participante. Intercalámos as semanas, de modo a ficarmos com o mesmo número de intervenções. Sempre mantivemos uma relação de par que criticava construtivamente e elogiava quando pertinente e procurámos ter uma intervenção contínua e com um fio condutor, tanto nas estratégias, como nos temas abordados, para que os grupos não sentissem alterações ao longo das semanas. O planeamento das atividades era, num primeiro momento, feito individualmente e depois discutido com a cooperante e com a colega de estágio, para que houvesse um maior número de opiniões, por forma a melhorar a prática. Enquanto par de estágio, quando necessário, recorriámos uma à outra para pedir ajuda na planificação, superando, assim, as nossas dificuldades.

1.1. Caracterização do Contexto Sociogeográfico das Instituições

Os quatro estágios realizados durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram realizados no concelho de Santarém durante os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, como mencionado anteriormente, sendo no primeiro ano letivo realizados os estágios em contextos de Creche e de Jardim de Infância e no segundo ano letivo concretizados os estágios em contextos de 1º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Santarém, capital de distrito e do gótico português, situa-se no Ribatejo. O concelho de Santarém² tinha em 2011 62,200 habitantes, tendo o número de habitantes vindo a baixar desde os censos de 2001, ano em que se registavam 63,563 habitantes, representando, assim, uma diminuição de 2,1% da população residente no concelho. A maioria dos residentes, 33 101 habitantes, têm idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos.

Em 2011, foi registado que 30,2% da população do concelho de Santarém, a nível da instrução, apenas tinha o 1º Ciclo do Ensino Básico; no entanto, a segunda percentagem mais alta correspondia aos habitantes com formação no ensino superior, 17,1%. Visto que o presente trabalho se centra na área da Educação, parece-me pertinente referir que o diagnóstico social de 2014 a 2017 refere que o abandono escolar aumentou para 13,1%, sendo uma das principais preocupações da CPCJ, assim como a negligência das famílias e

² Dados do Instituto Nacional de Estatística, Censos 2011.

os maus tratos psicológicos³. Também me parece importante referir que, no decorrer de um dos estágios, me deparei com um caso de negligência familiar, já referenciado pela CPCJ de Santarém; no entanto, algo estranhamente, nunca assisti a uma visita dos assistentes sociais à instituição.

Santarém tem perdido habitantes devido à diminuição da taxa de natalidade (de 10,2%, em 2001, passou para 8,4%, em 2011), uma tendência generalizada no país, e à diminuição da imigração. A taxa de natalidade tem diminuído, por um lado, devido à idade mais tardia da gravidez, diminuindo o número de crianças por casal e, por outro, pela falta de incentivos à natalidade em Portugal.

O primeiro, segundo e quarto estágios foram realizados na zona da União de Freguesias da cidade de Santarém, que conta com 55,686 km² e 29,929 habitantes, verificando-se, assim, uma alta densidade populacional (537,1 Hab./Km²). O número de crianças dos 0 aos 14 diminuiu de 2001 para 2011 em cerca de 0,53%. A maior diferença entre estes anos, 2001 e 2011, verificou-se na faixa etária dos 15 aos 24 anos, com uma descida de 28,42%, ou seja, de cerca de 2401 habitantes. A zona abrangida pela União de Freguesias da cidade de Santarém tem como principais atividades económicas o comércio, os serviços, a agricultura e o turismo⁴.

O terceiro estágio, com uma turma de 1º ano do Ensino Básico, foi o único estágio fora do concelho de Santarém, numa freguesia caracterizada por atividades essencialmente agrícolas, mas onde a indústria e o comércio assumem um papel fundamental na economia da região. Em 2011 registavam-se na freguesia 2,920 habitantes, da qual faziam parte 427 crianças dos 0 aos 14 anos, sendo que estes valores correspondem a uma descida de 8,76% em comparação com 2001.

1.2. Contextos de Estágio e Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar

Como mencionado anteriormente, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizei quatro estágios, sendo dois realizados em contexto de Educação Pré-Escolar. O primeiro estágio, na valência de Creche, teve a duração de 7 semanas e o grupo da sala onde tive a oportunidade de estagiar era composto por crianças de 2 e 3 anos. O segundo estágio, na valência de Jardim de Infância, teve também a duração de 7 semanas e a sala onde tive oportunidade de estagiar acomodava crianças dos 3 aos 6 anos.

Os dois estágios foram feitos a par e, por isso, considero que o trabalho de equipa do par foi um dos fatores para o sucesso dos estágios porque sempre me senti apoiada e compreendida, sendo evidente que o contacto com uma pessoa com quem estou habituada a lidar diariamente constitui um apoio diferente de um oferecido por um cooperante ou por um supervisor.

³ Cf. http://www.cm-santarem.pt/downloads/servicos_municipais/acao_social/Diagnostico_Social_2014_17.pdf

⁴ Cf. <http://www.cm-santarem.pt/o-municipio/freguesias>

1.3. Contextos de Estágio e Caracterização das Instituições em Contexto de Educação Pré-Escolar

Tabela 1 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino Pré-Escolar

	Creche	Jardim de Infância
História	Creche fundada em setembro de 1995. Construída pela paróquia da freguesia, parte de 6 unidades.	Jardim de Infância fundado em 1947 e inaugurado em 1985. Valência de Escola e de Jardim de Infância, parte de um agrupamento constituído por 25 escolas das quais 6 unicamente Jardins de Infância.
Dimensão jurídica	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos.	Instituição pública, pertencente a um dos mega agrupamentos da cidade.
Dimensão organizacional	Direção geral da Creche composta pelo conselho fiscal e pastoral. Unidade de Pré-Escolar gerida por uma coordenadora.	Agrupamento com órgãos próprios de administração e de gestão. Coordenado por uma direção, um conselho geral, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. Instituição gerida por uma coordenadora.

1.3.1. Prática de Ensino em Contexto de Creche

A Creche e Jardim de Infância onde decorreu o estágio em contexto de Creche, entre 6 de dezembro de 2016 e 27 de janeiro de 2017, localizava-se na cidade de Santarém.

Esta instituição tinha ótimas condições para acolher as crianças porque tinha salas com bastante espaço e com boa exposição solar, facilitando a visão e evitando o gasto desnecessário de energia elétrica, e casas de banho muito bem equipadas. O que, na minha opinião, faltava à instituição era material para a educadora porque, durante a realização das prendas de Natal, a educadora teve de comprar todos os materiais e a cola quente utilizada para colar quase tudo dentro da instituição. Os restantes recursos, na minha opinião, encontravam-se em quantidade suficiente e variada.

O horário de funcionamento da instituição era das 7h30m às 19h, decorrendo a componente letiva das 9h às 16h, sendo que, no período da manhã e no período da tarde, a instituição recebia as crianças em regime de apoio à família, das 7h30m às 9h e das 17h às 19h. Este regime de apoio à família era um período, na parte da manhã, em que as famílias podiam ir deixar os educandos e na instituição estavam auxiliares e uma educadora para os acolher. Na parte da tarde, a instituição, a partir das 17h, ficava com as crianças, também em regime de apoio à família, prolongando o horário escolar, das 17h às 19h, e permanecendo na instituição uma educadora e auxiliares da ação educativa.

A instituição era constituída apenas por um piso, um rés do chão com 7 salas de Pré-Escolar, as quais se dividiam em salas de berçário, salas de um ano, salas de apoio e a sala designada de cantinho do bebé, destinada a crianças com necessidades educativas

especiais (NEE). Esta sala era frequentada por todas as crianças do Pré-escolar com Necessidades Educativas Especiais quando acompanhadas pela terapeuta. Havia também salas divididas de acordo com as faixas etárias dos alunos: uma sala para as crianças de dois anos, uma para as de três anos, uma para as de quatro e outra para as de cinco anos. Em todas as salas existia uma zona de lavabos mista.

Dentro da instituição também existiam locais destinados aos adultos, docentes e não docentes, nomeadamente uma sala de estar para serviços gerais com casa de banho e local de cacifos, uma sala de direção, também com casa de banho, e arrumos dos colaboradores e de alguns materiais das salas, sala de reuniões e dispensa de material pedagógico, onde se encontravam alguns materiais que as educadoras utilizavam para realizar as atividades com os seus grupos.

Para além de todos estes espaços, existia ainda uma grande cozinha onde só se podia entrar devidamente equipado com avental de PVC laminado, luvas descartáveis e touca, uma lavandaria e um refeitório para almoços e lanches, utilizado por toda a comunidade, exceto pelo berçário e pela sala de 1 ano, que faziam as refeições na sala de apoio, sendo que as suas as refeições vinham da cozinha anteriormente referida.

No exterior existia um grande parque com alguns riscos para os mais pequenos, porque existiam duas piscinas vazias e alguns desnivelamentos de terreno. Por um lado, acho que representavam desafios, mas, por outro, dificultavam as saídas ao exterior com os grupos, porque as piscinas se encontravam vazias na época de inverno e não estavam completamente vedadas. Para evitar esses constrangimentos, a educadora raramente permitia que saíssemos para o exterior e, quando o fazia, tínhamos de estar ainda muito mais atentas ao grupo. Depois da primeira semana de intervenção, decidi colocar uma fita colorida colada ao chão, delimitando o espaço de brincadeira, e consegui que o grupo o respeitasse.

A instituição contava, no momento do estágio, com uma equipa composta por uma coordenadora de pré-escolar, sete educadoras, sete auxiliares, duas cozinheiras e três ajudantes de cozinha. A minha relação com as educadoras e com as auxiliares da Creche foi extremamente frutuosa, porque pudemos (o meu par de estágio e eu) conversar abertamente sobre as nossas expectativas e sobre os nossos receios. A relação que mantive com as educadoras e as auxiliares do Jardim de Infância foi diferente, pois não estavam tão presentes e, por isso, apenas falávamos ao almoço ou ao lanche. A relação com os restantes funcionários não docentes não foi o que esperava, porque nas primeiras duas semanas mostraram-se muito acessíveis, mas depois deixaram ocasionalmente de me falar, assim como às restantes estagiárias.

A sala de Creche tinha bastante espaço, facilitando o deslocamento de todos os elementos da sala. Havia bastante espaço para a brincadeira livre e para as atividades orientadas, assim como para as atividades complementares, como preconizado no

documento das OCEPE (1997, p. 28): “o planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes intera[-]ções diversificadas com todo o grupo, [...] e também a possibilidade de interagir com outros adultos”. Efetivamente, a organização do espaço na Creche é fundamental, uma vez que “[...] pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2012, p. 12).

A sala estava dividida em áreas, como se distingue na seguinte imagem:

- 1) Cantinho do desenho e pintura;
- 2) Cantinho da casa;
- 3) Cantinho da garagem;
- 4) Cantinho dos jogos;
- 5) Cantinho da biblioteca;
- 6) Cantinho do tapete;
- 7) Cantinho das trapalhadas;
- 8) Casa de banho partilhada;
- 9) Espaço de arrumação.

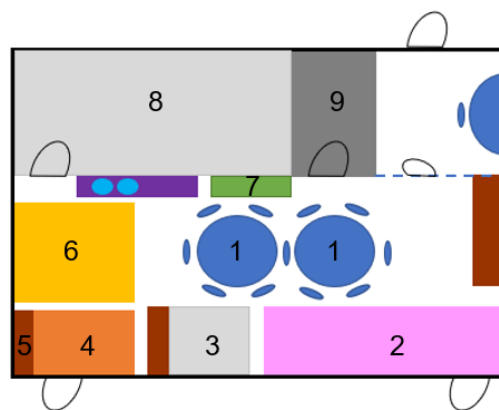


Figura 1 - Representação da sala de Creche

Os 7 cantinhos eram designados por: espaço dos desenhos e da pintura, casinha, garagem, espaço dos jogos, biblioteca, tapete e espaço das trapalhadas.

O espaço de desenho e da pintura tinha duas mesas redondas e algumas cadeiras pequenas adaptadas à faixa etária do grupo, no entanto, era muito requisitado e as cadeiras tornavam-se insuficientes, tendo as crianças de esperar pela sua vez. Este espaço destinado ao desenho e à pintura era o local onde o grupo exprimia mais a sua criatividade figurativa. Podiam desenhar o que entendessem, contudo, a maioria do grupo ainda apenas fazia garatujas.

A casinha era constituída por um fogão, um armário de arrumação, com vários utensílios, uma mesa, três bancos, uma cama, três almofadas, alguns bonecos bebés e um tapete. Este espaço era, sem dúvida, o mais utilizado pelo grupo, primeiro porque era o mais espaçoso e depois porque o grupo adorava brincar ao faz de conta com os bebés e divertir-se na cozinha, recriando momentos de refeição.

A família era um dos temas recorrentes, assim como as festas, verificando-se já o papel de cada um dos géneros, raramente estereotipados, porque, por exemplo, todos lavavam a loiça ou deitavam os bebés na cama. É necessário o educador perceber desde cedo se o grupo reflete estereótipos de género nas suas ações, porque a discriminação de género é uma construção social e, por isso, prejudica o desenvolvimento da criatividade. Por exemplo, os adultos estão constantemente a dar às meninas bebés (bonecos) ou objetos de tarefas domésticas, reforçando, assim, o estereotipo de género. No caso dos meninos, dão-

lhes bolas e jogos, por acharam que tais brincadeiras serão mais apropriadas para esse género. Os meninos sentem que não podem brincar no espaço das raparigas ou com aquele objeto porque não está de acordo com o que observam na a sociedade.

O espaço da garagem era constituído por uma garagem com diferentes pisos e com muitos carros de brincar. A garagem era o espaço menos utilizado. O espaço dos jogos continha diferentes caixas com materiais didáticos (cubos e encaixes, entre outros), sendo este espaço sempre um dos divertimentos prediletos, que incluía os blocos de construção, com este jogo contruíam torres, destruindo-as depois com um empurrão. O cantinho da biblioteca contava com poucos livros, bastante usados e em más condições. Havia 4 livros da instituição e 2 livros de imagens sobre carros, trazidos por um menino. Normalmente, as crianças deslocavam-se a este espaço sozinhas para folhear os livros e, por vezes, pediam-me para ler a história escolhida.

Na hora do conto eu não utilizava histórias daquele espaço, mas novas histórias, trazidas por mim ou pela educadora. Como disse, o espaço não tinha muitos livros porque, segundo a educadora, no início do ano letivo eram mais, mas com a utilização e desgaste haviam sido retirados e não tinham sido repostos. A meu ver é importante que um grupo de 2 anos contacte com livros na sala de Creche porque promove a imaginação e a criatividade, desenvolve as competências cognitivas, estimula o gosto pela leitura e incentiva a curiosidade.

O espaço do tapete era usado para diferentes atividades, iniciando a manhã com o acolhimento e durante o dia era utilizado em explorações em grande grupo ou em brincadeira livre. Neste espaço, em grande grupo, cantávamos canções, dizíamos lengalengas (umas que as crianças já sabiam e outras novas, de acordo com o tema da semana), fazíamos experiências, experimentávamos novas sensações, marcávamos o tempo e as presenças, e assistíamos a momentos de teatro. Individualmente, o grupo utilizava o espaço do tapete para a brincadeira com os jogos de encaixe ou para passear os bebés no carrinho.

O espaço das trapalhadas era constituído por um armário com vários cabides e diferentes peças de vestuário (casacos, chapéus, luvas, saias e camisolas) e, ainda, um espelho. Este espaço, para mim, era novo, pois nunca tinha estado numa sala que tivesse uma área com roupas. Era muitas vezes utilizada pelas crianças e tanto as meninas como os meninos vestiam as saias e os casacos, sendo que raramente vestiam as calças por serem mais difíceis de vestir autonomamente. Os chapéus eram o acessório mais escolhido pelo grupo para usar em outras brincadeiras, como na casinha ou na garagem.

Na minha opinião, o ambiente educativo estava bem organizado, com tudo acessível ao grupo, sendo que havia uma variedade de escolhas para brincar e diferentes estímulos visuais, táteis e motores. Como refere Portugal (2012, p. 9), quando estão reunidas estas

condições, o ambiente “encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo”.

Car

act	Turma de Creche		
eriz	Número de crianças	19	
açã	Género	9 meninas	10 meninos
o	Idades	2 meninas com 3 anos 7 meninas com 2 anos	10 meninos com 2 anos
do	Crianças com necessidades educativas especiais	0	
Gru	Crianças de nacionalidade estrangeira	0	
po			

Estagiei com uma turma de Creche com 19 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

Quadro 1 - Caracterização da turma de Creche

O grupo demonstrava uma grande autonomia e agilidade, mostrando-se muito despachado na realização de qualquer tarefa. Algumas crianças já evidenciavam a sua personalidade, o que causava alguns conflitos entre pares e adultos e, por vezes, as crianças tornavam-se autoritárias. Gabriela Portugal refere que “a competência social e comunicacional [-] envolve desenvolvimento do auto-controlo, [...] [o] estabelecimento de relações, o desejo sentimentos com outros, [o] sentido de cooperação” (2012, p. 6), sendo que este grupo estava a adquirir o domínio da competência social e comunicacional, assim como a desenvolver o autocontrolo. No caso do estabelecimento de relações, o grupo estava junto desde o berçário e já demonstrava relacionamentos, sentimentos e alguma cooperação nas brincadeiras.

Durante esta etapa da vida das crianças, elas são confrontadas com diferentes conflitos que devem ser resolvidos com base em diálogos entre os discordantes e moderados pelo adulto. Há que ter especial cuidado com uma atitude demasiado “restritiva”, uma vez que o controlo “[...] em dose avantajada, exagerada, pode ser contraproducente para o desenvolvimento da criança” (Portugal, 2013, s.p.). Para Brazelton (2013), uma atitude de uma criança que entra em conflito com outra, sendo agressiva ou subjugando-a, não é saudável para nenhuma. No entanto, se isto acontecer na presença dos pais das crianças, Brazelton defende que os adultos não se devem meter nas brincadeiras porque estão a roubar a “oportunidade de as crianças aprenderem umas com as outras” (2013, p. 493). O mesmo autor defende que frequentar a pré-escola é benéfico, para que as

crianças aprendam a lidar com outras crianças da sua idade e com temperamentos diferentes, sendo o infantário uma situação social de grande oportunidade de aprendizagens de si e dos outros. O relacionamento com crianças “que não são da sua idade é diferente daquele que fará com as do seu próprio grupo etário” (Brazelton, 2013, p. 491). Importa, neste momento, recordar que, no pré-escolar, todas as áreas curriculares devem promover atitudes e valores que permitam às crianças tornarem-se cidadãos conscientes e solidárias com capacidade de resolução de problemas. Assim, “a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (OCEPE, 1997, p. 51).

Ambiente Educativo

Após ter passado algum tempo na instituição, percebi que a relação entre os funcionários não docentes não era um “mar de rosas”, como tinha pensado, porque inicialmente pareceu-me que havia relações saudáveis e que todos os funcionários se relacionavam de forma harmoniosa. Percebi que, durante o trabalho, conseguiam colaborar em equipa, mas, depois desse tempo, por exemplo, na hora de almoço, nem se falavam. Saíam para beber café e separavam-se nas mesas, ou na sala de convívio, não se falando.

Connosco, estagiárias, inicialmente questionavam o porquê de lá estarmos e o que estávamos a achar da instituição. Sempre fomos amigáveis e sempre dissemos bem do local de estágio, pois foi um local em que gostámos bastante de estagiar. No final do estágio, notei que a relação que tinha com os funcionários não docentes já não era a melhor, porque nos viam como um extra à instituição. O grupo de estagiárias nesta instituição era grande e as funcionárias começaram a pôr-nos de parte e a não nos falar. Tentamos reatar as relações com os funcionários não docentes, mas, com o tempo, deixámos de ligar à indiferença. No momento que nos apercebemos disto, passámos a almoçar ao mesmo tempo que as crianças e a deixar de fazer o descanso da hora de almoço, passando a ir para dentro da sala e a estar com o grupo na hora da sesta. Acho que foi uma boa decisão, pois nesses tempos passados na sala aprendi ainda mais, com a educadora. Aprendi quais as crianças que dormiam melhor, ou pior, e percebi que algumas crianças tinham de ser levantadas a meio da sesta porque podiam urinar na cama. Esta aprendizagem fez-me conhecer melhor o grupo e ensinou-me a preencher alguns papéis que a educadora preenchia como, por exemplo, os mapas sanitários, que a educadora aproveitava para fazer durante o momento da sesta.

Colaborei com todos os elementos da comunidade educativa, incluindo os pais das crianças, outras educadoras e colegas de estágio, com o intuito de criar bons momentos entre todos. A cooperante que nos recebeu foi excepcional, porque sempre me colocou à vontade e me encorajou a experimentar atividades como as que refiro neste relatório.

Projeto de Escola e de Turma

O projeto da escola⁵ tinha como principal objetivo a promoção e a valorização das crianças no seu todo como pessoas únicas e individuais. Para além desse ponto, posso dizer que verifiquei que também zelava pelas famílias e as acolhia como às crianças, recebendo-as todas as manhãs e todas as tardes, na sala. O plano de turma⁶ centrava-se no desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, pessoais, sociais e do pensamento criativo dos grupos de Creche. Este projeto, na minha opinião, foi ao encontro das necessidades do grupo porque estas capacidades são essenciais para um completo desenvolvimento da criança, pois, como refere Gabriela Portugal (2012, p. 5), “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes a[-]tividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas”.

Depois de observar e de intervir em alguns momentos, considero que todos os momentos surgiram com intenção do cumprimento dos objetivos do projeto curricular de turma, como, por exemplo, o desenvolvimento social. Normalmente, enquanto estagiária, incentivava o diálogo da mesma forma que a educadora, adequando o tema do diálogo, promovendo diariamente diálogos sobre a semana ou novidades que surgissem. Como se constata no documento *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância* (DGIDC, 2008b, p. 27), é “através da intera[-]ção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem”. Estes diálogos, normalmente na parte da manhã, promoviam um diálogo entre as crianças e os adultos e também entre pares, desenvolvendo, assim, a comunicação.

O grupo semanalmente editava o jornal da semana, criado pela educadora e posteriormente pelas estagiárias nas suas semanas de intervenção. Este jornal era destinado às famílias e exposto no exterior da porta da sala. “O jornal escolar pode cumprir e cumpre um papel educativo absolutamente insubstituível. As vantagens que a sua edição oferece são incontáveis” (Lopes, 2014, p.11). Neste caso, o jornal deu-me outras oportunidades de desenvolver a comunicação com as crianças e com as famílias e deu-me uma oportunidade única de aprender a criar um jornal semanal com um grupo de Creche.

Projeto de Estágio

Na segunda semana surgiu a ideia do projeto de estágio, porque o grupo não sabia o que fazer com a massa de moldar, o que modelar, apenas amassava e voltava a amassar o material. Algumas crianças vinham ter comigo sem saber o que fazer com a bola de massa na mão. Esta falta de imaginação e de criatividade levou-nos, enquanto par de estágio, a delinear um projeto sobre o desenvolvimento da criatividade.

⁵ Projeto Curricular do Estabelecimento, 2016.

⁶ Projeto Curricular de Turma, 2016.

Mais tarde também se verificou a necessidade de desenvolver a criatividade, com o teatro de papelão, que a mãe de uma das crianças criou. Este teatro era destinado à utilização dos fantoches que as crianças criavam com as famílias. As crianças não sabiam o que fazer com os fantoches, só os agarravam e levavam até outro lugar, nunca tentaram criar nada de novo. Quando eu lhes mostrei que os fantoches podiam ser postos na mão e mexidos com os dedos, começaram a tentar brincar com eles, mas ainda não os conseguiam envolver em outra brincadeira, daí a necessidade de trabalhar com o grupo a imaginação e a criatividade, tanto mais que “[a] “[...] criatividade e imaginação, apesar de não ser o mesmo, estão claramente interligadas. A criatividade envolve o uso da imaginação” (Duffy, 2008, p. 21, tradução nossa).

Assim que verificámos esta necessidade no grupo, avançámos com a proposta, a qual foi aceite pela educadora. Com a aprovação da educadora cooperante, demos início ao nosso projeto, começando por dar liberdade de escolha na seleção das cores, do tipo de material a usar e de como o utilizar. Estas pequenas mudanças levaram o grupo a experimentar diferentes conjugações de cores e a ganhar autonomia nas tarefas. Não será despendendo recordar que, “[m]uitas vezes, quando se pensa em autonomia, pensa-se numa autonomia funcional - comer sozinha, ir à casa de banho sozinha, esse tipo de coisas. Mas há um outro tipo de autonomia, que é tomar decisões, ter iniciativas, ter objetivos e auto organizar-se para os atingir” (Portugal, 2013, s.p.). Efetivamente, era este tipo de autonomia que pretendíamos promover nas crianças com as nossas atividades. Depois de algumas atividades, reparámos que o grupo estava mais criativo porque não deixava trabalhos sem cor e recorria a diversos materiais, como pinceis largos e finos, os dedos, as mãos, brilhantes e papeis de desperdício.

É interessante refletir que a criatividade está em todo o processo dos trabalhos realizados, pois é a qualidade que todo o ser humano pode demonstrar na sua maneira de viver. Muitas vezes, a criatividade é relacionada apenas com as atividades artísticas, mas o ato de criar pressupõe um avanço para terrenos fora da zona de conforto, nunca antes explorados, algo novo e, até, por vezes, implica um questionar da normalidade. A criatividade de um grupo de crianças nunca é a mesma de um dia para o outro, assim como o mundo em seu redor muda regularmente, também o/a educador/a muda (Dierssen, 2016). Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, a criatividade é a “qualidade do que dá origem a alguma coisa através da imaginação, ou do pensamento; capacidade de inventar, de criar, de criador ou criativo ou de ter capacidade inventiva” (2001a, p. 1024). É através da imaginação que a criança consegue criar algo, ser um ser criativo, portanto, desenvolvendo a imaginação da criança, estamos a promover a criatividade.

As atividades e projetos com diferentes iniciativas devem promover o envolvimento das crianças e favorecer o relacionamento entre elas e também com o/a educador/a. Na

minha opinião, estas atividades/projetos promovem também uma harmonia na sala de Creche, pois, mesmo sem falar, as crianças comunicam entre elas e desenvolvem o seu relacionamento. Assim, origina-se uma segurança afetiva, emocional e social, uma promoção da autonomia e a cooperação do grupo, como prevê o Decreto-Lei n.º 241/2001⁷, de 30 de agosto. É, também, de destacar que a ação educativa estimula a curiosidade da criança, o envolvimento da comunidade, fomenta a capacidade de realização de tarefas e a disposição para aprender, a todos os níveis, incluindo o físico-psicossocial, porque o educador de infância recebeu formação para se relacionar com o grupo diariamente, incentivando o envolvimento das crianças nas atividades, o envolvimento da comunidade, entre outros aspetos, respeitando sempre a crianças e os seus interesses.

Atividades Ilustrativas - Creche

No dia 10 de janeiro de 2017, realizei com o grupo uma atividade que envolvia o desenvolvimento motor, o desenvolvimento criativo e o desenvolvimento cognitivo,



denominada “Vamos Explorar!”.

“O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (OCEPE, 2016, p. 8) e, por isso, o/a educador/a deve propor diferentes atividades, com diferentes

experiências, como foi o caso com a atividade ilustrada na Figura 2. A planificação desta como a grelha de observação utilizada para a avaliação da atividade encontram-se no Anexo A⁸.

Figura 2 - Exploração do papel autocolante com os pés

atividade, assim

Na manhã antes de realizar a referida atividade, sentia-me muito preocupada, porque era uma atividade em grande grupo e ainda não me sentia muito à vontade para controlar o grupo no seu todo. Para ultrapassar este medo, respirei fundo e pedi à minha colega de estágio que me encorajasse porque ela já tinha feito uma intervenção com o grupo.

⁷ O Decreto-Lei nº 241/2001 esclarece que “[o educador] [r]elaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afe[-]tiva e a promover a sua autonomia”. (Cf. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>)

⁸ A consultar na página 86.

Para realização daquela atividade, pareceu-me mais fácil estar com todo o grupo do que estar a trabalhar com pequenos grupos, porque a atividade envolvia descalçar as crianças e, quando saíssem do espaço da atividade, voltar a calçá-los. Se estivessem algumas crianças no papel autocolante e outras à espera, tinha de envolver as restantes na atividade de outra forma. Contudo, ao realizar a atividade, fui aconselhada pela educadora cooperante, no sentido de as crianças explorarem o papel autocolante em pequenos grupos. Quando comecei a descalçar o grupo, fui mantendo 4 crianças em movimento em cima do papel autocolante. Aceitei fazer a atividade em pequenos grupos por receio, como já referi, mas, quando foi a vez do segundo grupo, percebi que conseguia fazer a atividade em grande grupo, como tinha planeado, e, ao falar com a educadora, a profissional concordou. Percebi que conseguia quando o primeiro grupo estava a experimentar e estava muito calmo, o que tinha pensado que não iria acontecer. Foi muito gratificante vê-los a colaborar, a experimentar e a socializar uns com os outros, fazendo gestos, e dizendo palavras, ou mesmo frases, quando caíam.

Apenas uma das crianças não participou na atividade, porque se recusou a continuar a experiência, ficando sentada ao pé do papel autocolante a observar os colegas. Isto ocorreu depois de todas experimentarem, no entanto, três crianças tiveram medo e não se sentiram à vontade para estarem sozinhas no tapete. Posteriormente duas continuaram com ajuda e uma recusou-se a repetir, mesmo com a ajuda da educadora.

Eu avalio esta atividade sensorial como bastante positiva, pois estava com receio da colaboração do grupo e por ser uma atividade completamente nova para o grupo. O grupo desenvolveu bastante a capacidade motora com este desafio dos pés, pois tinham os pés colados e alguns tinham também as mãos coladas porque caíam em cima do papel autocolante. Foi uma atividade que desenvolveu o pensamento criativo, a expressão plástica e, na maioria do tempo da atividade, a linguagem, devido ao diálogo com os adultos e outras crianças desde o primeiro momento da atividade. A nível da linguagem, cabe ao/à educador/a proporcionar momentos de interação verbal, que permitam às crianças aprenderem a comunicar, e foi esse um dos resultados positivos que extraímos desta atividade. Como se refere nas OCEPE (2016, p. 62), o



Figura 3 - Exploração dos materiais colados com os pés



Figura 4 - Colagem de materiais no papel autocolante

“quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar”.

Os momentos de desenvolvimento do pensamento criativo e da expressão plástica ocorreram apenas no final da atividade, porque o grupo foi buscar objetos para o tapete e começou a colar papelinhos, fazendo composições no papel autocolante. A meu ver, o pensamento criativo deve ser uma das intencionalidades educativas do/a educador/a, porque é desde pequenos se deve incentivar a imaginação e a criatividade, criar seres criativos. Um criativo é alguém que “dá origem a alguma coisa através da imaginação” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001a, p.1024) e parece-me fundamental que se promova o desenvolvimento da imaginação desde cedo, até porque “[n]a educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, [...] de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (OCEPE, 2016, p. 47).

No dia 27 de janeiro de 2017, último dia de estágio em Creche, realizei com o grupo uma atividade ligada ao movimento e ao desenvolvimento sensorial e criativo. A planificação desta atividade está documentada no anexo B⁹.

Comecei o dia com a distribuição de alguns balões coloridos de alguns balões com objetos sonoros no seu interior, no momento do acolhimento.

Depois seguiu-se a hora da bolacha e, neste momento, revi a semana que tinha passado, bem como as três semanas anteriores, em jeito de balanço. Acabámos por conversar sobre o que se lembravam melhor e o que tinham gostado mais ao longo das semanas. Houve lembranças recentes e poucas das primeiras semanas, como já esperava. É fácil uma criança de dois anos esquecer os acontecimentos porque a memória só agora é que está a amadurecer e a aumentar a retenção dos acontecimentos. Um estudo desenvolvido por Liston C. & Kagan J. (2002) “indica [-] que a retenção a longo prazo aumenta durante o segundo ano e apoia a ideia de que a maturação do lobo frontal no final do primeiro ano contribui para o aumento da memória durante este período” (tradução nossa, s.p.).

Depois de conversarmos, pedi a todos que esperassem pela surpresa no tapete e fui

buscar à arrecadação mais balões e expliquei que, sempre que algum balão rebentasse,



⁹ A consultar na página 90.



Figura 5 - Efeito luminoso dos balões e observação do brilho

teriam de chamar um adulto (devido aos objetos sonoros no interior do balão, como o arroz ou a massa), pegar no látex e levar para o lixo. Minutos depois, os balões começaram a rebentar e um dos meninos começou a chorar. Esta situação foi resolvida com um diálogo com a criança e expliquei que também não gostava de ouvir os balões a rebentar, mas que, por vezes, acontece e não temos de ter medo, pois sabemos de onde vem o som. Foi um momento de alguma admiração da minha parte, pois eu já tinha trazido balões em outros momentos e essa criança nunca tinha chorado. A situação resolveu-se e a criança voltou a brincar com os balões.

Quando o grupo começava a desinteressar-se pelos balões com som, fechei os estores e introduzi os balões luminosos. As crianças voltaram a ganhar interesse e a envolver-se na atividade. Quando reparei que duas crianças estavam a brincar num dos cantinhos, tentei envolver os balões na sua brincadeira e foram bem acolhidos.



Figura 6 - Rodar com o balão

Figura 7 - Utilização do lençol para lançar os balões ao ar

Para finalizar, coloquei alguns balões em cima do lençol e, com as crianças, lançámos ao ar para ver o que acontecia. Algumas crianças depois passaram comigo por baixo do lençol que tinha os balões. Na parte da tarde, dei novamente os balões às crianças e ainda deixei os restantes guardados na arrecadação para experiências futuras. Com estas atividades, penso que consegui desenvolver nas crianças, em parte, alguns sentidos, como a visão, o tacto e a audição, através da experimentação de sensações ligadas a estes

sentidos.

A estratégia utilizada não alterou a rotina da sala e na conversa de tapete usei alguns objetos das atividades realizadas para ajudar as crianças a recordar as atividades. Nem todas tiveram produtos finais e, por isso, tive de as lembrar sem recorrer a objetos. Depois do tapete, passei para a exploração dos balões em grande grupo. Os balões com *leds* foram uma surpresa muito bem-recebida pelo grupo, todos quiseram experimentar andar com os balões nas mãos, correr, saltar, mandar o balão ao ar, ... As estratégias que utilizei mais frequentemente nesta atividade foram o diálogo e a descoberta dos balões. Recorri também à manipulação do lençol, mas apenas no final da atividade. Neste dia, as estratégias resultaram bastante bem, mas podiam não resultar noutro dia, tendo de adaptar as estratégias, tudo dependendo da disposição do grupo.

Aprendi que envolver todo o grupo numa atividade é vantajoso, mas não podemos negligenciar as atividades em que é mais vantajoso serem realizadas individualmente, como, por exemplo, fazer uma digitinta ou uma estampagem das mãos. Este grupo foi, normalmente, um grupo que recebeu bem as estratégias que fui implementando ao longo do

estágio, também porque tive a ajuda da educadora cooperante, que conhecia bem o grupo e me auxiliava no processo de revisão das planificações.

A avaliação desta atividade foi realizada através do diálogo em grande grupo e através dos registos fotográficos (embora reduzidos pelo envolvimento dos adultos na atividade). O grupo achou a atividade muito divertida e colorida e os registos fotográficos mostram um bem-estar elevado e um envolvimento alto e muito alto, consistente com uma atividade de intensa e continuada. Para a avaliação recorri a duas tabelas (anexo C)¹⁰ de Gabriel Portugal e Ferre Laevers (2010), adaptadas pela Professora Helena Luís e analisadas numa Unidade Curricular de Didática durante o Mestrado.

¹⁰ A consultar nas páginas 92 e 93.

Reflexão Sintética do Estágio

Depois da realização deste estágio, considero que o meu desempenho foi muito satisfatório, pois consegui estabelecer um bom relacionamento com as crianças, com a educadora e com os pais das crianças. No final do estágio, fiquei sensibilizada, pois alguns pais disseram que não queriam que nos fôssemos embora porque as crianças gostavam muito de nós e, por isso, prometemos voltar várias vezes para ver como estavam a evoluir. Assim, desde este estágio, temos voltado com alguma frequência e as crianças cresceram bastante a nível físico e psicológico.

Quando comecei a realizar planificações, ainda me sentia um pouco perdida, tanto na sua elaboração como na respetiva aplicação. Durante a construção da planificação, senti insegurança na estruturação das estratégias que estava a usar e, quando achei que estava a conseguir, o estágio terminou. Ao início, durante o momento da bolacha, comecei por levar para perto de mim a minha planificação, pois sentia-me insegura e não confiava nas minhas capacidades. Depois, com o passar dos dias, comecei a pôr as folhas de parte e a ir mais confiante para o tapete. Acho que esta evolução foi muito importante para mim, porque percebi que consigo aplicar uma planificação sem ter os papéis ao pé de mim.

Durante este período de estágio, apercebi-me de que a instituição que me recebeu dava muita importância ao produto final e, por isso, decidi pesquisar razões que justificassem essa importância. No decorrer da pesquisa, apareceu-me várias vezes referida nos projetos curriculares a “apresentação dos produtos finais”. Continuando a pesquisa, encontrei nos Cadernos de Educação de Infância nº88 Dez/09 da APEI algumas considerações sobre o assunto. Durante uma oficina com adultos e crianças sobre a criatividade,

[...] os responsáveis do proje[-]to iam comentando curiosidades sobre o desenho, o que os pais costumam fazer em casa, que valor dão, e até o próprio facto de as crianças pequenas já manifestarem insegurança quanto à beleza dos seus desenhos, quando o mais importante e é o processo e não o produto final (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009, p. 45)

Refletindo sobre essa pesquisa, considero que os produtos finais não são primariamente para as crianças, mas sim para os adultos que as rodeiam. A que se deve dar enfoque nestes momentos com as crianças é ao processo que está a ocorrer no momento de criação e não como irá resultar o produto final. Ao refletir sobre este ponto, tendo por base uma palestra a que assisti na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, com o tema “Os primeiros passos lá fora: aprendizagens e desenvolvimento de crianças pequenas na natureza”, no dia 9 de janeiro de 2017, estou convicta de que o produto final não tem tanta importância como a relevância do envolvimento das crianças durante a atividade, o que elas exploraram, os conhecimentos que adquiriram e não se o resultado final saiu perfeito.

Um educador, neste país, tem várias competências a seu cargo, mas sempre obedecendo a um currículo. O educador tem de organizar o espaço onde trabalha com as crianças, os materiais que se adequam a cada faixa etária, os recursos que podem proporcionar novas descobertas e grandes envolvimento em atividades diversas. Tudo isto porque uma criança não se guarda, mas acolhe-se num ambiente fora do vulgar, fora do seu local de conforto, sem as figuras de vinculação (Roldão, 2008).

A organização do espaço deve ser cuidadosamente planeada, visto que “[...] pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2012, p. 12). Também Cardona (1999, p. 133), a propósito deste assunto, considera que “a criança aprende sobretudo através da a[-]ção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente”. No entanto, é importante lembrar que “[s]eja qual for a organização da sala [...] será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua a[-]tividade autónoma, a a[-]ção partilhada em grupo” (Zabalza, 2005, p. 262). Efetivamente, parece-me que a organização do espaço é fundamental, tanto mais que pode ser mediadora das experiências e aprendizagens, tal como Miguel Zabalza (2005, p. 239) afirma: “[o] ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”. Assim, o educador deve ter sempre presente que é essencial estabelecer uma boa organização do espaço, uma vez que o espaço “condiciona em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender”, tal como indicado nas OCEPE (1997, p. 37). De facto, a organização do espaço constitui-se como a “primeira forma de intervenção do/a educador/a” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12), sendo essencial que o agente educativo organize o espaço em função da criança.

Para além da organização da sala, um educador tem um papel privilegiado de observação individual, em pequenos grupos, ou em grande grupo. Depois dessas observações é possível criar e adaptar planificações de acordo com as necessidades e com o principal objetivo, o desenvolvimento de aprendizagens, tendo em conta as competências e os conhecimentos das diferentes crianças no grupo.

Deste modo, conclui-se que “[a] organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (OCEPE, 2016, p. 24), exatamente como Hohmann e Weikart (2011, p. 161) defendem: “[...]um contexto de aprendizagem a[-]tiva, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efe[-]tuada”.

Definição da Questão de Pesquisa

Ao realizar o estágio em contexto de Creche, observei uma grande admiração pelo lobo da história dos “três porquinhos” e pelo gosto de ouvir contar histórias. Surgiu o meu interesse em saber o que as histórias ensinavam às crianças. Neste estágio comecei por definir a seguinte questão-problema: “Qual o papel das histórias para a infância no desenvolvimento e aprendizagem no Jardim de Infância e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico?”

Numa das semanas de intervenção de estágio, apresentei a história do “Ali babá e os quarenta ladrões”, que não impressionou muito as crianças, talvez pelo desenrolar da história, ou porque não soube apresentar a história, e noutro dia apresentei a história do Capuchinho vermelho, a qual foi muito bem acolhida pelo grupo. Verifiquei que as crianças se importavam com todas as personagens, porque, depois da história, perguntaram-me pelo lobo mau, o que lhe acontecera depois de o caçador ter libertado a avozinha e o Capuchinho Vermelho da sua barriga. Esta preocupação evidenciava que aquele grupo estava preocupado com a personagem da história, mesmo depois de esta fazer mal à avozinha e ao Capuchinho Vermelho. Todo este acontecimento fez-me pensar que todas as personagens têm papéis importantes nas histórias/narrativas, como pude aprender nas cadeiras de literatura, na ESES, e depois numa conferência com Rodolfo Castro, escritor e contador de histórias¹¹. As personagens antagonistas e as personagens protagonistas são essenciais numa história porque criam os conflitos para depois serem resolvidos. Uma história tem diferentes etapas, resumidamente, no início é necessária uma frase introdutória ao fantástico, como, por exemplo: “há muito, muito tempo” ou “numa terra longínqua”. Depois há a ação ou intriga com estado inicial, desenvolvimento e uma conclusão, aberta ou fechada. Nesta intriga deve haver obstáculos às personagens principais para que, quando os superarem, consigam atingir os objetivos iniciais. Para além destes aspetos, a história deve ter um tempo e um espaço, e adequar-se ao público alvo¹².

1.3.2. Prática de Ensino em Contexto de Jardim de Infância

A Escola Básica e Jardim de Infância onde decorreu o segundo estágio em contexto de Jardim de Infância, entre 17 de abril e 2 de junho de 2017, localizava-se na cidade de Santarém.

Esta instituição pública reunia as condições mínimas para o seu funcionamento, visto que o interior do estabelecimento havia sofrido algumas obras de remodelação e estava prestes a iniciar novas obras, nas salas de 1º Ciclo do Ensino Básico. Embora fosse um estabelecimento com alguma idade e com alguns equipamentos antigos, contava com as

¹¹ No âmbito do I Encontro Internacional Literatura Oral: Passado, Presente e Futuro, com as participações do Professor Lourenço do Rosário (Universidade Politécnica de Moçambique) e do escritor e contador de histórias argentino Rodolfo Castro, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 4 de abril de 2018.

¹² Apontamentos de Literatura para a Infância (2015), Unidade Curricular lecionada pela Professora Teresa-Cláudia Tavares.

condições mínimas para o seu funcionamento regular. O horário da instituição era das 8h às 18h30m, sendo que a componente letiva decorria das 9 às 12h, no período da manhã, e das 13h15 às 15h15m, no período da tarde.

A instituição era constituída por dois pisos, o rés do chão e o primeiro andar. No rés do chão existia uma sala de Jardim de Infância, uma sala para o 1º ano do EB, uma casa de banho para o grupo de Jardim de Infância, uma casa de banho para raparigas e outra para rapazes do 1º CEB, estas últimas duas adaptadas para crianças com deficiência motora. As casas de banho dispunham de boas condições devido às obras realizadas recentemente. As crianças do Pré-Escolar tinham uma casa de banho mista, com uma sanita para rapazes, duas para raparigas, três lavatórios e um chuveiro. A meu ver, estas instalações eram insuficientes para o número de crianças. Uma revisão da legislação, o despacho 268/97, de 25 de agosto, definia que para cada dez crianças deveria haver uma sanita, mas, neste caso, apenas se verificava o cumprimento para género feminino, 2 sanitas para 12 meninas. No caso do género masculino, existia apenas uma sanita para os 11 meninos, o que não cumpria os requisitos legais. Não me parece estranha a existência de uma casa de banho mista no Jardim de Infância, porque é o que tenho observado em todas as instituições em que tenho estagiado e não tenho verificado influência no comportamento das crianças.

Neste piso havia também um salão polivalente, onde eram realizadas várias atividades, como, por exemplo, a aula de ginástica do 1º ciclo, guardados alguns materiais e era também o local onde as crianças tomavam as refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde), uma copa, onde apenas havia uma máquina de lavar loiça, um fogão e uma bancada, duas salas de arrumações, uma casa de banho para funcionários docentes e não docentes e uma sala para os docentes com micro-ondas. Havia, ainda, cacifos dispersos pela instituição para pessoal docente e não docente. No primeiro andar havia três salas reservadas ao 1º CEB, uma para o segundo ano, outra para o terceiro e outra para o quarto ano. A instituição contava com quatro professoras (uma era a coordenadora), uma educadora de Jardim de Infância, três assistentes operacionais (uma delas alocada ao serviço do Jardim de Infância), uma assistente dos programas ocupacionais (POC) e três ajudantes de cozinha de uma empresa privada.

Durante o estágio, as salas do primeiro, segundo e quarto anos do 1º CEB encontravam-se vazias porque os alunos tinham aulas em salas dentro de contentores, visto que a instituição iria estar em obras. Apesar de ser provisório, acho que a situação não era conducente à aprendizagem.

A sala de Pré-Escolar tinha bastante espaço, facilitando o movimento de todos os elementos da sala. Havia bastante espaço para a brincadeira livre e para as atividades orientadas. A sala tinha boa exposição solar, com luz natural durante todo o dia, proporcionando um ambiente acolhedor e evitando um gasto excessivo de energia. Como refere o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, a sala de atividade deve ter

“iluminação natural: 20 % a 25 % da área do pavimento” (p.9). Assim, nesta sala era evidente o cumprimento desta norma.

A nível de recursos, fiquei surpreendida, porque tinha bastantes materiais didáticos, desde jogos a objetos de casa, na área da casinha, ou mesmo a nível de livros na área da biblioteca, com histórias, bandas desenhadas, enciclopédias, livros técnicos sobre animais e livros com fantoches. Não estava à espera que uma escola pública tivesse tantos materiais didáticos como os com que me deparei. Os recursos tecnológicos eram limitados naquela sala, pois apenas existia um computador avariado e uma tela de projeção, sem projetor. Foi-me explicado que o computador estava à espera de reparação, mas esteve todo o estágio inoperacional. Sempre que era necessário utilizar um recurso tecnológico, levava o meu computador portátil, minimizando a limitação tecnológica.

A sala estava dividida em áreas, como se discrimina na imagem seguinte.

1. Área das construções;
2. Área da garagem;
3. Área da casa;
4. Área das trapalhadas;
5. Área de grande grupo;
6. Área da biblioteca;
7. Área dos jogos de mesa;
8. Área da plástica;
9. Área da pintura.

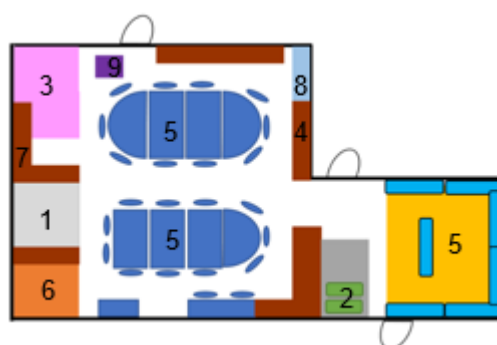


Figura 8 - Representação da sala de Jardim de Infância

Caracterização do Grupo

Estagiei com um grupo de Jardim de Infância com 23 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Turma de Jardim de Infância		
Número de crianças	23	
Género	12 meninas	11 meninos
Idades	6 meninas com 3 anos 2 meninas com 4 anos 3 meninas de 5 anos 1 menina de 6 anos	4 meninos com 3 anos 4 meninos com 4 anos 2 meninos de 5 anos 1 menino de 6 anos
Crianças com necessidades educativas especiais	1 criança com atraso no desenvolvimento global	
Alunos inscritos em AEC	16	
Crianças de nacionalidade estrangeira	1 criança ucraniana	

quadro 2 - Caracterização da turma de Jardim de Infância

ma criança era de nacionalidade ucraniana e ainda se estava a adaptar à língua portuguesa.

Outra criança apresentava um atraso no desenvolvimento global, “[v]erificando-se algumas dificuldades na compreensão e expressão oral, na motricidade fina e global, ao nível da coordenação dos movimentos e da atenção/concentração”¹³. A maioria das crianças do grupo frequentava atividades de enriquecimento curricular (AEC), nas seguintes áreas: Expressão musical, Expressão motora (*yoga*) e Expressão dramática. De seguida, no Quadro 3, apresenta-se a tipologia e o horário semanal das AEC.

Quadro 3 - Horário semanal das AEC

2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf
16.30h - 7.15h <i>expressão musical</i>	15.30h - 16.15h <i>expressão motora (yoga)</i>	15.30h - 17h <i>expressão dramática</i>	15.30h - 16.15h <i>expressão motora (yoga)</i>	Das 15.30h às 16.15h <i>expressão musical</i>

Inicialmente, o grupo pareceu-me calmo, porém, depois de estar presente em duas semanas, apercebi-me de que não era um grupo tão calmo como aparentava à primeira vista. Através da sucessiva observação, percebi que era um grupo muito independente nas suas atividades e necessidades básicas, muito colaborativo na relação com os mais novos e que conseguia cumprir quase todas as regras de sala. Existiam algumas birras e negações naturais de algumas das idades, mas, como refere Brazelton (2013):

A tarefa mais difícil e menos evidente deste período é aprender a dominar a fúria e a agressividade. Este é de facto um processo longo, e é provável que se revista de muitas formas diferentes. Testar cada um dos pais até os fazer reagir é uma maneira de a criança aprender o que é ou não aceitável. Outra maneira é regressar aos anteriores padrões de birras. Ela pode ficar furiosa e imprevisível. Ou pode ficar «demasiado dócil e boazinha» (Brazelton, 2013, p. 248).

Será relevante refletir sobre a problemática da indisciplina, visto que os problemas associados à indisciplina são cada vez mais frequentes em contexto escolar: “os alunos não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados, a escola não é valorizada” (Carvalho, 2000, p. 95). A indisciplina nas salas de aula é um problema cada vez mais debatido e o insucesso escolar vem muitas vezes associado à indisciplina que há nas salas. Muitos professores recorrem à punição para resolver o problema no momento, no entanto, o aluno voltará a fazer o mesmo, pois não está interessado em cumprir as regras da sala ou está desmotivado. Como refere Jesus (2008, p.21), “a problemática da indisciplina dos alunos na sala de aula, [é] uma das principais consequências da desmotivação dos alunos”. Um professor deve aprender a gerir a turma para que não haja comportamentos deste género, conhecendo cada aluno e a turma no seu todo. Um aluno empenhado e motivado é um aluno feliz e que está disposto a aprender (Lourenço & Pavia, 2010).

¹³ Conforme informação retirada do Plano de Turma, 2016, p. 8.

A disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição. Não acontece de um dia para o outro. Exige repetição e paciência. O objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o auto [-] controle, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites (Brazelton & Sparrow, 2004, p. 13).

Neste enquadramento, é importante também enfatizar a responsabilidade da instituição escolar, a qual “não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (Estrela, 2002, p. 13).

Ambiente Educativo

Depois de ter estagiado na instituição, percebi que a relação entre as funcionárias não-docentes não era a melhor, pois estavam muito cansadas e desmotivadas, referindo-o muitas vezes. Nos primeiros três dias, senti-me um pouco a mais naquela sala, não senti que fosse o momento ideal para entrar naquele grupo (assim como a minha colega de estágio), porque estavam prestes a receber uma nova criança e estavam a aprender a fazer silêncio nos momentos de escutar o adulto e a conversar quando era solicitado. Conseguimos integrar-nos no grupo e, assim que começámos a intervir, continuámos o trabalho da educadora. Com a entrada da nova criança, senti que o grupo não estava a integrar o novo elemento, mas a excluí-lo. Para que as crianças não excluíssem o novo membro, estávamos constantemente a chamá-las à atenção para não gozarem com o colega e a repetir a necessidade de respeito pelo Outro. Esta atitude por parte do restante grupo mudou ao final de uma semana e as crianças começaram a respeitar o novo colega. A nova criança veio trazer um ruído de fundo, chorando em vários momentos, como no ouvir da história, no marcar das presenças, ... No final do estágio, a adaptação estava completa, a criança já não choramingava e conseguia cumprir tarefas simples, a que anteriormente respondia “não”. Com cada resposta negativa, eu tentava aliciar a criança para a atividade com objetos ou pinturas. A criança algumas vezes queria, outras não, ficando apenas a brincar com os carros de que tanto gostava.

Os momentos de recreio eram bastante animados, com correrias, gargalhadas e brincadeiras porque pude interagir com todos os elementos da instituição, com as crianças do Pré-Escolar, com as do 1º CEB e com as técnicas de ação educativa. A ligação com a educadora demorou mais algum tempo a ser estabelecida, pois esta tinha ficado muito ligada às últimas estagiárias e não queria que isso voltasse a acontecer, no entanto, conseguimos criar uma boa ligação, que ainda mantemos em visitas regulares à instituição, ao grupo de Jardim, e alguns alunos atualmente de 1º ciclo.

Projetos de Escola e Plano de Turma

O projeto educativo do agrupamento (2014) tinha como missão dotar as crianças e jovens de saberes e competências, valorizando as aprendizagens ao longo da vida e o

conhecimento. Para mais, este projeto educativo encontrava-se em consonância com o definido pelas Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, no que concerne à “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013a, p. 1). O projeto educativo, na minha opinião, estava bem concebido, pretendendo a promoção da vida diária, indo ao encontro do que as crianças desejam.

O plano de turma delineado pela educadora tinha como principal objetivo o enriquecimento do contexto educativo das crianças, oferecendo momentos diversificados e significativos. Na minha opinião, foi eficazmente concretizado, dando oportunidade às crianças de experimentar novas sensações, como, por exemplo, no projeto em que os pais iam à escola para apresentar a sua profissão e dinamizar atividades com o grupo. Durante o estágio assisti a uma dinamização de um dos pais, com a atividade de plantação de ervas aromáticas. A atividade consistiu na explicação, observação e plantação de algumas plantas comestíveis e de infusão, como a hortelã ou o incenso.

Projeto de Estágio

O projeto criado pelo par de estágio teve por título “Livros e agora?” e foi ao encontro do meu relatório de estágio, pois o nosso principal objetivo consistia em abordar as áreas e respetivos conteúdos através das histórias e dos livros. Preocupámo-nos em abordar a área da formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e a área da expressão e comunicação. O projeto incluiu as temáticas da independência e da autonomia, da convivência democrática e da cidadania, na área da formação pessoal e social. Também foram abordadas as áreas do conhecimento do mundo social, do conhecimento do mundo físico e natural, do mundo tecnológico e da utilização das tecnologias. Na área da expressão e comunicação incluímos a linguagem oral e a abordagem à escrita, a educação física, as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a matemática.

A leitura das histórias é muito importante pois é através dessa atividade que as crianças entram em contacto com os diferentes sons da língua. Segundo as OCEPE (2016), a consciência fonológica contribui para uma melhor aprendizagem da leitura, uma vez que, ao fazer a análise oral da história, as crianças estão a desenvolver o seu processo de codificação, o que faz com que ocorra uma evolução a esse nível. A consciência fonológica deve ser trabalhada com a criança desde que nasce porque é a ouvir e a ver que se aprende a linguagem. O adulto deve produzir sons de forma correta e articulada e falar em momentos calmos em que não predominem ruídos. “Ouvir contar histórias na infância [...] contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano” (ME, s.d. b, p. 5). O educador conta histórias e analisa o seu conteúdo oralmente, num momento de tranquilidade, possibilitando a aprendizagem dos sons da língua.

O momento do conto estava inserido no plano de turma e, para além disso, estava a decorrer um projeto, “O livro vai comigo”, através do qual as crianças levavam um livro para casa, com o objetivo de o ler com os pais e, posteriormente, fazer um pequeno desenho ilustrativo da história. Na minha opinião, este projeto proporcionava às crianças um momento privilegiado com o adulto de referência, visto que “[a] leitura de história pela voz dos pais é facilmente transformada em um momento de partilha, de prazer, de troca de mimos e de carícia em que não se exige nada, para além da vivência de experiências calorosas [...]” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 20). Assim, podemos concluir que esta atividade pode ser “o ponto de partida para descobertas a dois e [...] tem implicações a nível cognitivo, linguístico e afetivo [...]” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 20).

Na minha opinião, as histórias podem estimular o desenvolvimento a nível cognitivo, transmitindo conhecimentos às crianças sobre si mesmas ou sobre o que as rodeia, como referem Cláudia Dias e Ivone Neves (2012, p. 37):

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida.

Dentro do objetivo da exploração das histórias, o par de estágio englobou a exploração dos dias comemorativos e a identificação dos animais da quinta. No referente ao tópico dos dias comemorativos, consegui realizar atividades no âmbito do Dia Internacional do Trabalhador (1 de maio), do Dia da Mãe (7 de maio) e do Dia Internacional da Europa (9 de maio), figura 9. Resumidamente, para o dia do Trabalhador, realizei com o grupo uma construção em plasticina com a figura maternal e a sua profissão. Para o dia da Mãe, cada criança decorou a palavra “mãe” recorrendo a diversas técnicas: pintura com pincel, pintura com os dedos, recortes e colagens. No dia internacional da Europa, cada criança estampou, com a mão, uma bandeira de um país da Europa e construiu a sua própria bandeira da



Figura 9 - Imagens ilustrativas das atividades implementadas nos dias referidos

União Europeia.

No que se refere à identificação e à caracterização dos animais da quinta, pude abordar esse tema durante duas semanas, recorrendo sempre a histórias e, no final, como a educadora havia planeado, com uma visita à quinta pedagógica do Arrife. Durante as semanas de estágio, fui contando diferentes histórias sobre os animais da quinta como, por exemplo, a história da “Vaquinha Clara”, de Rúben Pujol (2017), ou a história da “Galinha Ruiva”, de António Torrado (2009). Para além de contar as histórias, incluí



Figura 10 - Quinta construída com animais feitos de pratos de plástico

momentos de pré-escuta e momentos de pós-escuta com diferentes atividades de manipulação de objetos, nomeadamente *puzzles* de cartão com os animais referidos nas histórias ou a criação de animais através de pratos de plástico, como se pode ver na Figura 10.

António Almeida (2007, p. 565) refere no seu estudo que é natural que “as crianças em idade pré-escolar possuam um conhecimento excessivamente limitado das espécies animais existentes”, porque é possível que as crianças dos meios urbanos nunca tenham observado os animais que tantas vezes são referidos nas histórias. Para colmatar esta lacuna, o autor oferece quatro sugestões aos educadores, como adotar animais para a sala ou para a escola, abordar espécies selvagens ibéricas, contactar com animais menos complexos (por exemplo, peixes, anfíbios, insetos, ...) e contactar com animais com “má fama por razões culturais ou sujeitos a manifestações biofóbicas frequentes”, como o caso de répteis e morcegos (Almeida, 2007, p. 566).

Concluindo, o projeto “Livros e agora?” centrou-se no desenvolvimento de momentos de contos através da leitura de histórias (como os exemplos que referi), de poemas sobre o tema do dia da Mãe de Luísa Ducla Soares (“Mãe”, *O Livro das Datas*, 2015) e de rimas tradicionais sobre animais.

Atividades Ilustrativas – Jardim de Infância

No dia 3 de maio de 2017, realizei com o grupo uma atividade de educação física. Estava bastante receosa porque nunca tinha planificado nem executado uma planificação na área da educação física. A planificação dessa atividade e a grelha de observação usada para avaliar o grupo encontram-se no anexo D¹⁴, sendo que a referida atividade surgiu porque existia um dia estipulado para a educação física, pela educadora cooperante, e durante a semana estávamos a abordar o tema das profissões.

¹⁴ A consultar na página 94.



Figura 11 - Jogo sobre a profissão de caçador

Sendo o dia do trabalhador a 1 de maio e nesse dia tínhamos iniciado a exploração do tema das profissões, pareceu-me adequado continuar o tema em

todas as áreas, nomeadamente com a área da educação física. O jogo que planeei para depois do aquecimento denominava-se “O caçador”. O jogo consistia no lançamento de uma bola contra os outros participantes (coelhos). A criança que lançava inicialmente a bola era o caçador e tinha como objetivo caçar os coelhos. Assim que os coelhos eram apanhados, deviam permanecer no chão sem se movimentar. Se a bola era apanhada no chão por outra criança que já tinha sido caçada, esta tornava-se o caçador.

Depois de realizar a atividade física e de receber o *feedback* do grupo, percebi que podia bem ter sido a melhor aula de educação física que lhes proporcionei. O *feedback* das crianças foi admirável porque disseram que o jogo tinha sido muito divertido e que tinham conseguido perceber as regras. Para mim, foi visível a aquisição de competências como o desenvolvimento do lançamento com precisão e da orientação espaço-temporal em relação à posição dos colegas, porque ao inicialmente não conseguiam acertar nos alvos móveis e, posteriormente, aperfeiçoaram essa capacidade.

A estratégia utilizada pela educadora durante a atividade de educação física não estava de acordo com a minha visão, dado que a educadora privilegiava um aquecimento dos músculos feito por idades, esperando o resto do grupo muito tempo sentado. Não concordo com esta metodologia porque prefiro juntar todo o grupo e realizar os exercícios com eles. No entanto, tal como estipulado pela educadora, realizei um aquecimento faseado. Pude constatar que maior parte das crianças mostravam desinteresse pela atividade enquanto estavam paradas. Terminado o aquecimento e com autorização para usufruir do espaço exterior, desenvolvi a restante atividade no local de recreio. A atividade centrou-se na área de expressão e comunicação: domínio da educação física e foi constituída por vários momentos, também porque no domínio da educação física, a criança vai dominado progressivamente o corpo e é este domínio que “[lhe] possibilita um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (OCEPE, 2016, p. 43).

Já no exterior, expliquei o jogo e deixei as crianças mais novas experimentarem-no. Só depois é que as crianças de 4 anos e, posteriormente, as de 5 e 6 anos se juntaram à

atividade, porque as crianças mais novas precisaram de mais tempo para aprender as regras do jogo.

Segundo as OCEPE (2016, p. 43), “[...] a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe [à criança] um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos”. Concordo com o exposto, assim como com o que Peres refere: “a educação física, enfatizando o “movimentar-se”, é de grande importância para as crianças, pois através da execução de movimentos da mesma, ela interage de maneira mais objetiva, aprendendo sobre si, sobre seus limites e sobre suas capacidades” (2012, s.p.).

No dia 26 de maio de 2017, realizei uma atividade com base na história “É dia de festa!”, de Luciana Cani (2011), pois foi-me indicado pela educadora como um livro muito apreciado pelo grupo¹⁵ e não quis deixar de o explorar. Anteriormente, a cooperante já tinha lido a história e o grupo lembrava-se de algumas partes. A planificação desta atividade encontra-se no Anexo F¹⁶. A história não foi só contada por mim, mas também pelo grupo. Para trabalhar esta história tinha previsto a criação de um diagrama de Venn, o que se concretizou. Na construção do diagrama todas as crianças quiseram participar, selecionando e dividindo os animais da quinta e os animais



Figura 12 - Construção do diagrama de Venn

selvagens, distribuindo-os pelos arcos. Surgiu o problema de alguns animais existirem em dois locais e, para isso, procurámos em grupo uma solução. Conseguimos resolver o problema dos animais que podiam existir na quinta e simultaneamente na selva, colocando-os no centro, como mostra a figura 12, animais selvagens de um lado, animais da quinta noutro lado e no meio animais que podem existir nos dois locais. Esta divisão ajudou na organização das caixas de animais na sala, uma vez que eram bastantes animais para estarem apenas numa caixa. A partir deste dia, as crianças, sempre que brincavam com as caixas de animais, quando arrumavam, dividiam os animais de acordo com os locais de habitação.

Reflexão Sintética do Estágio

Nas minhas semanas de intervenção tentei ao máximo ouvir as crianças e as suas ideias, assim como o que gostariam de fazer noutros momentos. No estágio centrei-me no que as crianças queriam fazer e questionei-as sobre o que queriam fazer. Normalmente perguntava o que queriam fazer na semana anterior à minha intervenção, para poder

¹⁵ Excerto do livro no anexo E, a consultar na página 99.

¹⁶ A consultar na página 100.

planificar com antecedência. Quando refiro os outros momentos, quero dizer no horário da manhã, depois do tapete, ou à tarde, depois do momento da história. Como futura educadora de um grupo, espero que seja possível ter uma planificação integradora e flexível, pois sempre que haja algo que seja proposto pelas crianças, implicitamente ou explicitamente, gostava de o conseguir integrar na planificação.

O educador deve ser um agente que proporciona atividades abrangentes e transversais para o grupo, englobando as propostas das crianças, como refere o documento “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”: “[c]onsidera-se por vezes que o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (ME, 1998, p. 102). Esta oportunidade que deve ser dada às crianças de decidirem o que pretendem aprender participando desde o início da conceção do plano das atividades tem de ser promovida pelo profissional de educação: “[o] educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o proje[-]to, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (ME, 1998, p. 102). Assim, o educador promove aprendizagens diversificadas apresentadas pelo grupo ou pelo próprio, desde que esteja em consonância com os interesses das crianças.

Considero que fui uma estagiária pontual, assídua e colaborativa em tudo o que me foi proposto. Questionei sobre as atividades que iria realizar com as crianças e tentei sempre obter *feedback* da minha colega e da educadora cooperante. Sempre que era necessário, no final de cada dia, a minha colega e a educadora diziam-me o que tinha corrido menos bem para que pudesse melhorar nas intervenções seguintes. Para além dos aspetos menos positivos, também me diziam o que mais tinham gostado de observar na minha intervenção.

Durante este período de estágio, acho que a gestão do tempo foi um desafio e que, por vezes, consegui superá-lo e em outros momentos não. Para me ajudar, fiz uma divisão das semanas em tabela¹⁷ para não perder o fio condutor e a noção do tempo de estágio. Nessa tabela englobei os momentos já estipulados pela educadora cooperante, nomeadamente o Dia de Educação Física (quarta-feira, das 9h45m às 10h20m), o Dia do Brinquedo (sexta-feira, das 9h45m às 10h20m), o Dia de Levar o Livro para Casa (quinzenalmente, à sexta-feira, das 14h às 15h), e as Visitas de Estudo (Quinta do Arrife a 23 de maio e Quinta dos Anjos a 25 de maio). Aprendi que um educador tem de prestar atenção ao tempo, tanto no decorrer de uma atividade livre como orientada, para que não esqueça e cumpra os objetivos da atividade.

O dia da Educação Física culminava num momento em grande grupo dinamizado pela educadora e, durante o estágio, pelas estagiárias. Esta sessão era de carácter prático e

¹⁷ Anexo G - A consultar na página 102.

permitia às crianças jogar jogos e realizar atividades de educação física como, por exemplo, atividades de equilíbrio.

O Dia do Brinquedo era para as crianças trazerem de casa um brinquedo e fazerem uma pequena exposição ao grupo sobre o brinquedo, dizendo coisas como quem tinha comprado, como se chamava, desde quando tinha o brinquedo, etc.

O Dia de Levar o Livro para casa ocorria quinzenalmente, nunca sendo um dia que tenha intervindo. Assim, apenas pude observar a educadora e, depois, a minha colega, para perceber como se devia proceder. Cada criança, à vez, deslocava-se à biblioteca da sala e, com a ajuda da auxiliar, escolhia o livro que pretendia levar para casa. A estagiária dava, então, uma folha de registo à criança e registava o nome do livro numa tabela de registo da sala. As crianças comprometiam-se a entregar o livro até à terça-feira seguinte, juntamente com a folha preenchida. Nesta folha constava o nome do livro, o autor, um pequeno comentário ou resumo e um desenho feito pela criança.

A visita de estudo à Quinta do Arrife permitiu às crianças aplicar conhecimentos, como o nome dos animais e aprender outros, como, por exemplo, que matérias primas se utilizam na confeção de queijos. Para além dos conhecimentos sobre o leite, nesta atividade dos queijos cada criança pôde fazer o seu queijo fresco.

No início, durante os momentos de Educação Física, consegui controlar as horas, mas depois do primeiro momento, senti-me demasiado confiante e envolvida, não conseguindo gerir o tempo. O meu envolvimento foi demasiado, esquecendo-me de gerir o tempo e, para controlar esta situação tive de atrasar um pouco o momento da higiene que se seguia ao momento de educação física. Na última intervenção de educação física, melhorei a minha estratégia, concentrando-me mais nas horas e consegui gerir o tempo de acordo com as necessidades de cada criança durante a atividade física. Nas outras atividades, na sua maioria, geri bem o tempo, cumprindo os horários da minha planificação, como, por exemplo, nas atividades planeadas para a manhã, entre o momento do tapete e o momento da higiene raramente me atrasei.

Neste estágio, tenho a salientar as Visitas de Estudo, pois consegui perceber como é que um grupo se comporta ao sair da escola, assim como a sua reação a sítios novos e diferentes do habitual. Segundo o Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico (DGE, 2012, p. 4), tanto a escola como a família devem promover uma “integração segura do indivíduo em ambiente rodoviário”. Na visita de estudo à Quinta dos Anjos, o grupo teve de ir todo o caminho a pé, pelo passeio e, por vezes, pela berma da estrada. Para preparar as crianças para esta caminhada, demos indicações sobre como ser peões e como se deviam comportar na fila. Estas indicações foram vitais para a boa organização do grupo durante a viagem, porque todos as respeitaram e não houve incidentes.

Depois de algumas semanas, saliento a forma como consegui captar a atenção do grupo, pois no início foi mais difícil. Para superar esta dificuldades, comecei a levar objetos escondidos no bolso para captar a atenção do grupo ou para despertar a sua curiosidade. Outras vezes levava objetos para dinamizar o momento da leitura como, por exemplo, no caso da exploração do poema “Mãe”, de Luísa Ducla Soares, em que levei os objetos referidos ao longo do poema. Estas pequenas ações ajudaram-me a captar a atenção do grupo e facilitaram a compreensão das crianças relativamente às temáticas abordados ao longo do estágio.

Nos momentos de recreio, destaco o gosto das crianças em aprender jogos novos, pois não sabiam como jogar à macaca que estava desenhada no chão. Como o grupo ainda não sabia, eu e a minha colega explicámos e jogámos o jogo para que aprendessem. Depois de observarem, as crianças de 4 e 5 anos aprenderam com facilidade, mas as crianças de 3 anos precisaram de ajuda no equilíbrio. Ao início ajudámos as mais pequenas e, duas semanas depois, estas crianças também já conseguiam jogar sem ajuda. Quando nos viemos embora, as crianças já realizavam o jogo autonomamente. A cooperação foi desenvolvida maioritariamente entre as crianças mais velhas e as mais novas. Foi uma parte importante desta aprendizagem porque, como referido nas OCEPE (2016, p. 29.), “[e]ste contexto [estabelecimento educativo] possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos)”.

Foi também muito importante perceber o gosto pelo jogo da memória que construí com base nas fotografias tiradas pelas crianças. Demonstraram interesse em aprender e em mostrar aos colegas os seus trabalhos, impressos no jogo da memória. Depois deste estágio senti que é este o meu futuro, ser Educadora de Infância, dado que foi um estágio de que gostei bastante, tendo obtido *feedback* bastante positivo das crianças em relação à minha prática. Também a minha colega de estágio e a educadora forneceram *feedback* inestimável relativamente ao meu desempenho. Um educador representa para a criança um suporte ao crescimento, uma referência tutelar, primeiro representante do mundo exterior à criança, agente de separação e de socialização (Roldão, 2008) e, “[p]ara além do valor técnico que tal a[-]tividade possa assumir, acresce-lhe, naturalmente, o valor social decorrente das intera[-]ções que permitem crescer com os outros” (Dionísio e Pereira, 2006, p. 612). Eu quero ser esta educadora, esta pessoa que ajuda a enfrentar os desafios do dia a dia, que prepara a criança para a vida em sociedade.

Definição da Questão de Pesquisa

O projeto que o par desenvolveu nesta valência relacionou-se com o meu relatório final e, tendo este ponto de partida, consegui iniciar o meu estudo de caso. Tentei perceber se a criatividade pode ser desenvolvida através da contação de histórias para a infância em

crianças dos 3 aos 6 anos. Para isso, iniciei o estudo com a história *Pato!Coelho!*¹⁸ e, depois da contação da história, dinamizei atividades com o grupo experimental. Após este trabalho propus, tanto ao grupo experimental, como ao grupo de controle, o mesmo desafio de criatividade, como descrevo mais pormenorizadamente na parte 2 deste relatório.

A minha questão-problema modificou-se de um estágio para o outro, pois tive a oportunidade de reunir três vezes com a minha orientadora e, em conjunto, conseguimos focar a minha questão na criatividade, porque a questão-problema, que anteriormente tinha formulado, era demasiadamente abrangente (Qual o papel das histórias infantis para o desenvolvimento e aprendizagem no Jardim de Infância e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico?). A partir deste estágio, posso dizer que a minha questão-problema foi reformulada: “Que papel ou papéis desempenha(m) o contacto com histórias para a infância no desenvolvimento da criatividade em crianças que frequentam o Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico?” A investigação desta problemática contribuirá para a minha futura prática profissional no sentido de melhorar a minha intervenção no momento da escolha das histórias para crianças, visto que terei uma noção mais clara de quais as histórias mais propícias ao desenvolvimento da criatividade.

1.4. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 1.º CEB

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, também realizei dois estágios no âmbito do ensino do 1º CEB. O primeiro estágio decorreu com uma turma do 1º ano de escolaridade e teve a duração de 6 semanas. Neste estágio não estive só em contexto de sala de aula, como também tive a oportunidade de assistir a diferentes tipos de reuniões, como reuniões de escola, reuniões de avaliação e reuniões de pais. O segundo estágio foi realizado com uma turma do 4º ano de escolaridade e também teve a duração de 6 semanas.

1.5. Contextos de Estágio e Caracterização das Instituições em Contexto de 1º CEB

Os dois estágios de ensino em 1º CEB ocorreram no mesmo agrupamento, embora em escolas diferentes. Por isso, apresenta-se a seguir a história e a dimensão jurídica comum.

	1ºano	4ºano
História	Agrupamento criado no ano letivo 2001/2002. Escola e Jardim de Infância integrados num agrupamento constituído por 11 Escolas e 7 Jardins de Infância, dos quais 4 localizados no mesmo espaço físico que as Escolas.	

¹⁸ De Amy Rosenthal (autora) e Tom Lichtenheld (ilustrador). Trad. Ed. Presença. Barcarena: Editorial Presença, 2012.

Dimensão jurídica	Instituições públicas, pertencentes ao agrupamento.	
	Agrupamento com órgãos próprios de administração e de gestão, coordenado por uma direção, um conselho geral, um conselho pedagógico e um conselho administrativo.	
Dimensão organizacional	Instituição gerida por uma Coordenadora (Educadora de Pré-Escolar).	Instituição gerida por uma Coordenadora (Professora de 1º ciclo sem turma atribuída).

Tabela 2 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino do 1º ciclo

1.5.1. Prática de Ensino no 1.º CEB – Contexto de 1.º ano de escolaridade

A Escola Básica e Jardim de Infância onde decorreu o estágio em contexto de 1º CEB, entre 29 de novembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018, localizava-se no concelho de Santarém, numa freguesia fora da cidade.

A escola estava localizada numa pequena localidade e, na minha opinião, estava bem situada, devido à proximidade de serviços, como a Junta de Freguesia, o Posto de Correios e o Centro de Saúde. Nesta área existiam também habitações e um pequeno parque de estacionamento. A escola já tinha alguns anos e, por isso, as instalações já necessitavam de muitas obras e restaurações. A nova planta da instituição já se encontrava terminada, mas as obras ainda estavam por começar. Quando chegámos à instituição, falaram-nos logo da porta da sala, pois a fechadura estava partida. Uns dias depois do início do estágio, a porta fechou-se e ficámos trancadas no interior, juntamente com as crianças e a professora cooperante. Depois de alguns dias a fechadura foi arranjada e o presidente da Junta de Freguesia deslocou-se imediatamente para confirmar o facto, até porque as visitas do presidente eram regulares devido à proximidade física entre a Junta e a Escola.

O horário de funcionamento da instituição decorria das 8h às 18h, sendo que a componente letiva decorria das 9h15m às 12h45m, no período da manhã, e das 14h às 15h30m, no período da tarde. Esta escola tinha dois pisos, o rés do chão e o primeiro andar. No rés do chão havia uma sala de Jardim de Infância, uma sala de 1º Ciclo, a biblioteca, duas casas de banho, a zona de arrumações, o refeitório, a cozinha, a sala de professores e a sala da coordenação. No primeiro andar havia três salas de 1º Ciclo e duas casas de banho. No átrio do primeiro andar encontrava-se um espaço com um quadro, um computador, cadeiras e mesas que serviam para a realização das aulas de apoio de matemática. Este espaço era muito frio e não tinha muitas condições para o que estava a ser usado, porque ficava num local de passagem para as salas do 1º andar. A meu ver, os apoios que decorriam nesse espaço podiam ser mudados para a sala de professores, raramente utilizado no tempo de aula. Os restantes apoios, nomeadamente na área do

português, eram realizados no rés do chão, na zona da biblioteca, bastante mais acolhedora, porque tinha ar-condicionado para ajudar na climatização, oferecendo uma atmosfera mais confortável.

O espaço exterior era bastante grande, com muitas árvores e locais para a brincadeira. O piso era principalmente constituído por areia e, para além disso, tinha passeios e um espaço coberto de cimento. As crianças normalmente distribuíam-se pelo piso de areia e jogavam futebol e à apanhada. Nos dias de chuva as crianças brincavam no espaço coberto e no átrio entre a sala de jardim e a sala de 1º ano. Nestes dias as crianças juntavam-se em grupos a conversar ou a jogar à apanhada. Algumas crianças traziam de casa alguns brinquedos e brincavam com eles.

A instituição contava com quatro professoras, uma educadora de Jardim de Infância e também coordenadora, cinco assistentes, dois professores de apoio, uma professora de educação especial, uma psicóloga e duas ajudantes de cozinha, de uma empresa privada.

Caracterização do Grupo

Como referido anteriormente, entre 29 de novembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018, estagiei com uma turma de 1º ano com 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. O processo de referenciação de necessidades educativas de um dos alunos ainda estava em processo de avaliação, apesar de o procedimento já haver sido iniciado pela professora titular no início do mês de novembro de 2017.

Turma de 1º ano		
Número de crianças	20	
Género	8 raparigas	12 rapazes
Idades	8 raparigas com 6 anos	10 rapazes com 6 anos 2 rapazes com 7 anos
Crianças com necessidades educativas especiais	1	
Alunos repetentes	0	
Alunos inscritos em AEC	15	
Crianças de nacionalidade estrangeira	1 criança ucraniana	

Quadro 4 - Caracterização da turma de 1º ano

A maioria dos alunos frequentava AEC das 16h às 17h, que decorriam na sala de aula ou no exterior, de acordo com a tipologia da atividade. As atividades extracurriculares

que integravam a oferta da escola eram três, expressão motora, expressão musical e pequenos engenheiros, sendo esta última atividade uma atividade de construção com legos.

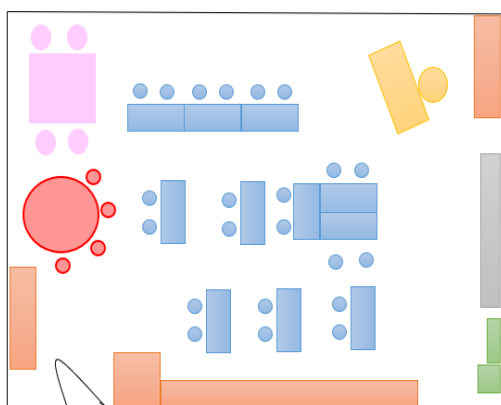
O grupo era meigo, curioso, participativo e gostava de aprender, mas demonstrava falta de autonomia na realização das atividades. Como explica Vasconcelos (s.d., s.p.),

[a] autonomia está profundamente ligada à responsabilidade: a possibilidade de fazer escolhas e de explorar os materiais da sala de diferentes formas implica uma responsabilização de todo o grupo de crianças e de cada criança [...] Sem estas competências não serão possíveis as aprendizagens mais formais no 1.º ciclo.

Assim, uma criança sem autonomia terá maiores dificuldades na aprendizagem no português, na matemática, no estudo do meio e nas expressões.

Durante o intervalo, a turma raramente interagia com outras turmas, mas brincavam bastante, entre a turma. A turma isolava-se um pouco e, quando brincavam com outras crianças de outras turmas, a maioria era do Jardim de Infância, talvez devido à proximidade de idades ou porque a maioria das crianças haviam andado, no ano anterior, na mesma sala. Na área do português, 5 alunos saíam da sala, para um apoio mais individualizado. Estes alunos tinham Planos de Atividades de Acompanhamento Pedagógico a nível do português e, por isso, iam para a biblioteca ter apoio a português (Ninho de Português). Segundo a professora cooperante, a turma de ninho é um projeto a nível nacional, que visa acompanhar os alunos com mais dificuldades, proporcionando-lhes um apoio mais individualizado e permitindo às crianças atingir o nível da turma. Esta turma fica ao encargo da professora do ninho, titular de Português, que tinha também responsabilidade na avaliação dessas mesmas crianças.

Ambiente Educativo



A sala do 1º ano era grande, bastante espaçosa, mas com a antiga disposição era difícil a passagem entre as cadeiras das crianças, como mostra na Figura 13,

A sala estava organizada com três mesas ao comprido, uma mesa com um grupo de seis alunos e cinco mesas a pares, como mostra a imagem (mesas e cadeiras a azul).

Depois organizámos as mesas em grupos e a sala

parecia maior, começando a existir

Figura 13 - Organização da sala até à 3ª

mais

espaço entre as mesas e cadeiras, como mostra a Figura 14.

Neste caso, verificamos o que Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho

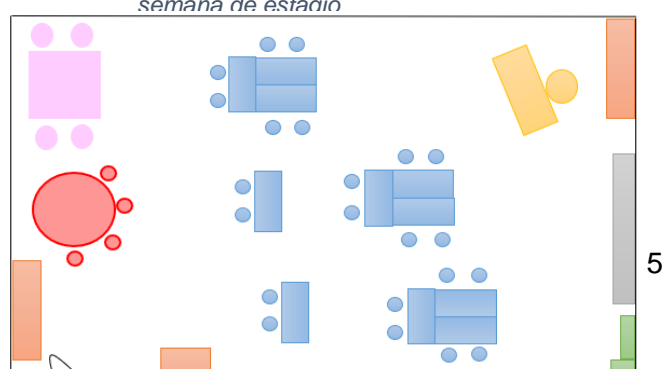


Figura 14 - Organização da sala depois da modificação

pretendem expor quando referem que o “papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança” (2015, p. 100). Com esta nova disposição da sala, foi possível organizar os alunos de acordo com as suas dificuldades para que existisse uma maior facilidade de ajudar cada grupo. No entanto, os lugares das crianças não eram fixos, podendo haver trocas ao longo da semana, para trabalhos de grupo ou a pares, devido à grande quantidade de cadeiras e mesas existentes na sala.

Ainda na descrição da sala, uma das paredes era totalmente constituída por janelas, oferecendo uma excelente exposição solar com luz natural durante todo o dia, proporcionando um ambiente acolhedor. As três paredes restantes estavam cobertas com trabalhos realizados pelas crianças e com as letras do alfabeto, pois a visualização das letras ajudava o grupo na sua aprendizagem. A sala tinha um quadro de giz e um quadro interativo (representados a cinzento), um computador (representado a verde), uma secretária para a professora (representada a amarelo), uma mesa redonda para trabalhos de expressão plástica em pequenos grupos (representada a vermelho), duas mesas em grupo para as estagiárias (representadas a cor de rosa) e vários armários de arrumação (representados a cor de laranja).

Considerei a minha receção nesta instituição bastante positiva, porque as pessoas que trabalhavam na escola eram bastante amáveis, tanto docentes como não docentes. A professora cooperante era muito carinhosa com toda a turma e o grupo também era muito afetivo com ela e connosco, desde o momento em que chegámos. Viu-se que as crianças estavam a aprender a ser ternas com a professora e que ela tinha a intenção de lhes transmitir essa qualidade quando falava com elas.

Projeto de Escola e de Turma

O Projeto Educativo do agrupamento¹⁹, em vigor ainda aquando do meu estágio, tinha como missão “formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optarem pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa” (p.15). Na instituição não existia Projeto de Escola, baseando-se apenas no projeto do agrupamento, sendo que o projeto curricular de cada instituição deve incorporar as estratégias de desenvolvimento do currículo²⁰.

O Plano de Turma referia a comemoração de efemérides com as outras turmas da instituição e, pelo que nos informaram, estas comemorações eram recorrentes. No tempo em que estive em estágio, apenas assisti à inauguração dos presépios de Natal, no dia 7 de

¹⁹ Projeto Educativo de agrupamento, 2016.

²⁰ O Decreto-Lei n.º 6/2001 esclarece que “[se] entende [-] por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os obje[-]tivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino”. Cf. <https://dre.pt/application/conteudo/338986>), adequando ao contexto específico da instituição, sendo, por isso, um documento importante, na minha opinião. Adicionalmente, o Decreto-Lei n.º 8/2001 permite às instituições escolares adaptarem as estratégias do currículo nacional tendo em conta a sua localização geográfica e cultural. No caso específico do agrupamento em foco neste momento do relatório, esse encontrava-se localizado na cidade de Santarém, portanto, numa zona urbana, distinta de zonas na periferia da cidade ou de zonas rurais.

dezembro. Nesta ocasião, as turmas reuniram-se para cantar “A todos um bom Natal”, na inauguração dos presépios construídos pelas famílias. O plano de turma também previa a utilização de recursos digitais, na qual me foquei para cativar as crianças, principalmente na área do Português, porque era nesta área que a turma obtinha avaliações mais baixas.

Projeto de Estágio

O projeto criado pelo par de estágio teve por título “Sou capaz de...” Desde o início do estágio observámos, de forma não participante, o grupo nas atividades habituais e, com as várias observações, identificámos que a maior necessidade do grupo era a nível da motricidade fina, sendo nesse sentido a nossa proposta de intervenção.

A motricidade fina é o modo como usamos os braços, as mãos e os dedos, englobando o esticar, agarrar, ou manipular um objeto. Nesta capacidade, a criança tem de utilizar os dedos, as mãos e os braços de forma precisa, indo ao encontro das exigências da atividade (Serrano & Luque, 2015). As mesmas autoras referem que a motricidade fina da criança é importante, porque permite um desenvolvimento nessa vertente, mas também na sua autoestima, uma vez que fica satisfeita ao conseguir realizar a atividade, como aprendizagem escolar, em que consegue aprender com mais facilidade e entusiasmo.

Durante as minhas semanas de intervenção, tentei realizar, todos os dias, exercícios que envolvessem o desenvolvimento da motricidade fina e acho que consegui delinear diferentes experiências. Como refere o programa de Expressões do 1º Ciclo (ME, s.d. c), as atividades de manipulação e de exploração de diferentes materiais são importantes, visto que estas atividades favorecem o desenvolvimento da motricidade fina e ajudam na libertação de tensões.

Acho que este projeto correu bem e que consegui concretizar o que tinha planeado. O grupo aderiu bastante bem às atividades propostas com vista ao desenvolvimento da motricidade fina como, por exemplo, exercícios de corte e de colagem. Para além do desenvolvimento da motricidade fina, percebi que o grupo ganhou maior autonomia nas atividades que realizavam, sem precisar de estar constantemente a pedir assistência a um adulto. Assim, avalio este projeto pela positiva, uma vez que o apliquei regularmente e foi possível observar melhorias no desenvolvimento da motricidade fina, deixando-me satisfeita

com o contributo deixado àquelas crianças.

Atividades Ilustrativas – 1º ano

No dia 5 de dezembro de 2017, realizei uma sequência de atividades para a introdução da letra “V”. Iniciei o momento com uma canção, procedendo depois à criação de maracas com o grupo. A planificação desta atividade encontra-se no



Figura 15 - Colaboração entre um par de alunos, no momento de colocar a fita-cola

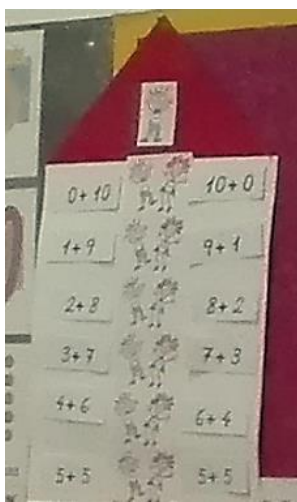
Anexo H²¹, assim como a letra da música. A parte inicial foi muito bem-recebida pelo grupo e considero que o objetivo, cantar a canção, foi totalmente atingido devido à participação de todo o grupo, entusiasticamente, diria mesmo. Na atividade de construir instrumentos, avalei o desempenho das crianças recorrendo a uma grelha de envolvimento e de execução da tarefa (também no anexo G). Conclui que a atividade foi intensa e continuada (devido à escala utilizada para a avaliação do envolvimento), demonstrando um envolvimento muito elevado, por parte de todo o grupo. Todas as crianças executaram esta atividade cumprindo os dois objetivos estipulados, fazer composições colando materiais e ser criativas (para aferir estes objetivos também utilizei a grelha de envolvimento e de execução da tarefa). Globalmente houve algumas dificuldades na manipulação da fita-cola e com a sua colocação tendo, por vezes, os adultos da sala ajudado os pares.

Estava prevista na planificação a utilização das maracas, no final do processo de construção, no entanto, não foi possível, devido à falta de tempo para a sua realização. Isto aconteceu porque não soube gerir o tempo que tinha à minha disposição e porque permiti a construção de mais maracas do que estava previsto, porque os alunos que terminaram mais cedo pediram para construir maracas para os alunos que estavam a faltar naquele dia, pedido a que acedi. Por eu ter permitido isto, não sobrou tempo, no final da aula, para tocar os instrumentos ao mesmo tempo que se cantava a música sobre a letra “V”.

À medida que as crianças terminavam, iam tocando os seus instrumentos, verificando que nem todos tinham o mesmo som, devido à quantidade de arroz que tinha sido colocada em cada instrumento. Concluindo, as crianças tocaram as suas maracas, mas não foi possível acompanhar com a canção sobre a letra V, limitando-se apenas a explorar apenas o seu som.

No dia 6 de dezembro de 2017, realizei uma atividade que aliava a matemática à manipulação de objetos, para desenvolver a motricidade fina e para aprender quais os amigos do 10. A planificação e a folha de registo desta atividade estão no Anexo I.²² A folha de registo contemplava dois espaços distintos, o local de colocar os valores das molas e o local dos sinais da operação.

Os sinais de operação já se encontravam na folha de registo e apenas era



3.
9.



Figura 17 - Material entregue aos alunos



Figura 16 - Manipulação das molas

pedido aos alunos que escrevessem os números que encontraram nas molas, para formar o número 10 (este também já se encontrava na folha de registo, sendo os números gravados em molas inamovíveis). A atividade consistia na manipulação de molas, numeradas de 0 a 10, repetindo o número 5 e o número 10. As molas tinham de ser presas ao pauzinho da adição (pauzinho com os sinais de operação (+ e =)), como mostra a Figura 16) de forma a completar a igualdade. À medida que os pares iam completando as igualdades, tinham de anotar na folha de registo os números utilizados para formar o 10. A aluna que está representada na figura 17 está a manipular as molas para formar uma igualdade verdadeira, neste caso, $5+5=10$.

Após o preenchimento das 6 igualdades possíveis, houve um diálogo em grande grupo sobre as descobertas e, posteriormente, foi feita uma composição, numa cartolina, como ilustrado na figura 18.

Reflexão Sintética do Estágio

Nas primeiras semanas as intervenções não correram como tinha planeado. Tive de alterar alguns pontos nas minhas planificações, como trocar a ordem das atividades ou deixar de fazer algumas atividades. Reagi bastante bem a essas mudanças e as crianças não notaram as alterações, porque tudo tinha um fio condutor que se manteve. A nível afetivo e relacional considero que forjei uma ótima relação com as crianças deste grupo, assim como elas ganharam estima por mim.

A pedagogia diferenciada foi um objetivo pessoal desde o início deste estágio e acho que, para quem principiou a usar esta estratégia, consegui superar as minhas expectativas, aplicando diversas vezes essa estratégia. “O objetivo [da pedagogia diferenciada] é considerar a diversidade dos alunos e dar a todos eles a chance de aprender [e desta forma] [d]iferenciar é também elevar a qualidade do ensino” (Jungles, 2011, s.p.). No entanto, percebi que é muito exigente para o professor que adota esta estratégia, pois esta metodologia é mais difícil do que um ensino por transmissão porque o professor tem de responder às necessidades específicas de cada aluno.

Em alguns dias senti que estava efetivamente a implementar instrumentos de diferenciação pedagógica, pois estava a diversificar as metodologias, a incentivar o trabalho colaborativo e a promover a autonomia do grupo e individual. “Não se excluem momentos coletivos, trabalhos de grupo ou trabalho direto professor-aluno, porque a diferenciação pedagógica assume a diversidade como recurso de aprendizagem” (Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017, p. 101). Para Tomlinson e Allan (2002, p. 14), a diferenciação pedagógica é vista como uma “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes”. Assim, a pedagogia diferenciada consiste em dar atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno, optando por um ensino diferenciado de acordo com as

características e interesses de cada um, sendo uma ferramenta, uma estratégia ou um modelo de gestão de sala de aula. Na minha opinião, em parte consegui implementar e propor atividades diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada criança. Portanto, defendo que cada um tem o seu ritmo de trabalho e que cada criança tem necessidades diferentes de aprendizagem.

Os trabalhos para casa eram enviados na segunda-feira e na terça-feira, saltando a quarta-feira (dia estipulado pela professora e pela turma como o dia de descanso), voltando a ser enviados na quinta-feira e na sexta-feira, no sentido de consolidar a matéria. Na minha opinião, os trabalhos enviados representam uma ajuda no processo de ensino, pois foi visível que os trabalhos para casa ajudaram estas crianças a desenvolverem o seu raciocínio e a as suas competências aos níveis da leitura e da escrita. Como defendem Rosário *et al* (2015, p. 344), os trabalhos enviados para casa “possibilitam ao aluno o tempo e a experiência necessários à maturação das matérias e assuntos aprendidos na escola”. Efetivamente, os trabalhos para casa podem ajudar a criar métodos e hábitos de estudo que as crianças no primeiro ano ainda não têm. Assim, considero que os TPCs devem ser em pouca quantidade e com boa qualidade, pois as crianças também devem brincar.

De facto, as crianças têm que se habituar a lidar com dificuldades habituais tais como distrações, falta de interesse, falta de vontade, fadiga ou mesmo confusão na hora da realização das tarefas de TPC prescritas nas várias disciplinas. Por seu lado, professores e educadores precisam estar conscientes das dificuldades que muitas vezes esses mesmos alunos enfrentam nessa mesma hora. A natureza, nível de adequabilidade e qualidade das tarefas prescritas, a qualidade da supervisão parental e a necessidade de uma estreita colaboração entre professores e pais podem ser as pedras de toque potenciadoras da melhoria do domínio de competências que o TPC pode ensinar, entre elas a gestão do tempo, da atenção, e dos recursos motivacionais (Rosário *et al*, 2015, p. 349).

Uma criança que brinca também tem oportunidade de aprender a brincar. “Brincar é uma forma segura de as crianças encenarem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade e de tentarem elaborar e resolver os seus conflitos internos” (Valério, 2016, s.p.). Com a brincadeira, as crianças têm oportunidade de experimentar situações ou conflitos da vida social, podem aprender a reagir à frustração e a outros sentimentos que, de outra forma, não teriam oportunidade de os viver com as outras crianças. O brincar pode ser uma janela para a criatividade e permite, como elucida Joana Simão Valério (2016, s.p.), “aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua auto[-]imagem e auto[-]estima”.

Em algumas atividades decidi optar pelo trabalho de grupo, nunca desenvolvido com aquela turma, mas nem sempre corria como planeado, porque as crianças não estavam ainda habituadas àquela forma de trabalhar. Para Maria Helena Pato (1995), o trabalho de grupo traz dificuldades acrescidas aos professores iniciantes e/ou na formação inicial, pois é uma estratégia que os leva a sentir complicações na orientação e no controlo dos alunos. A mesma autora acrescenta que “o trabalho em grupo é componente indispensável numa

postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (Pato,1995, p. 9). De facto, “numa época em que grande parte do tempo de crianças e jovens é passado diante de um ecrã – televisão ou computadores – talvez a grande vantagem da escola esteja justamente nas intera[-]ções e no convívio” (Barbosa, 1995, p. 7). Por isso mesmo, não deixarei de tentar trabalhar em grupo com um primeiro ano, mesmo que nem sempre corra como planeado.

A delimitação de tarefas para cada um dos elementos do grupo foi uma sugestão da professora supervisora e, quando a implementei, com alguns receios, verifiquei que resultou bastante bem. Decidi dar a cada criança um crachá com a sua tarefa e estas ficaram muito orgulhosas, respeitando o seu trabalho e o do Outro. Aprendi com esta atividade que é importante deixar claro no início o papel de cada um, para que o trabalho em grupo seja simplificado ao longo de todo o momento.

Durante o estágio consegui englobar todas as áreas curriculares [expressões (plástica, dramática, motora, musical), estudo do meio, português, matemática], com recurso à interdisciplinaridade. Ao longo das semanas utilizei estratégias de pedagogia diferenciada recorrendo a exercícios adaptados a cada aluno, baseando-me nas dificuldades que os próprios alunos haviam apontado. Para além desses exercícios diferenciados, também apliquei ao mesmo exercício formas diferentes de o realizar, utilizando diversos materiais didáticos e formas de registo também distintas. Por exemplo, deixei à disposição dos alunos que tinham mais dificuldades uma reta numérica para que a usassem sempre que precisassem, e estes alunos, com o passar das semanas, ganharam hábito de usar este instrumento, que os ajudou nos cálculos.

Concluindo, foi um estágio que me possibilitou experimentar várias estratégias de ensino, vários modos de chegar ao mesmo ponto e várias atividades que inicialmente me causavam receio. Foi um estágio que me ajudou a perder esses receios, esses medos, e me mostrou que, se eu quiser, eu consigo, só tenho de me preparar cada vez melhor.

Definição da Questão de Pesquisa

Ao realizar o estágio em contexto de 1º ciclo, 1º ano de escolaridade, observei um grupo que gostava ocasionalmente de ouvir histórias, mas não estava habituado a fazer atividades relacionadas com a história ouvida. Por exemplo, contei a história “O Cuquedo,” de Clara Cunha (2008) e, com essa mesma história, propus uma dramatização dos acontecimentos.

Inicialmente nem todos os alunos quiseram participar, mas, com a repetição da representação teatral, toda a turma quis participar. Na minha opinião, a falta de exploração das histórias contadas deixou as crianças pouco recetivas num primeiro



Figura 19 - Dramatização da história "O Cuquedo"

momento do desenvolvimento da atividade, no entanto, consegui dar a volta à situação, incentivando a participação e elogiando o desempenho ao longo da atividade. O reforço positivo por parte do professor é muito importante, uma vez que “[p]roduz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa” (Guilhardi 2002, p. 7).

Com esta atividade, consegui que o grupo saísse da sua zona de conforto e, segundo a minha avaliação da atividade, esta correu bastante bem, tendo as crianças demonstrado uma grande facilidade em decorar as falas. Os objetivos delineados para esta atividade [improvisar situações usando diferentes tipos de máscaras (expressão e educação dramática), falar de forma audível (português), experimentar sons vocais (expressão e educação musical)] foram atingidos plenamente.

De certa forma, o projeto “Sou capaz de...”, que desenvolvemos nesta valência relaciona-se em certos pontos com o meu estudo porque, neste projeto, o par tentou desenvolver a motricidade fina, que foi mais uma vez utilizada pelos alunos na concretização dos desenhos do teste criativo de Torrance (1966), permitindo uma maior destreza na manipulação do material de pintura. Realizei, durante o estágio, o teste de criatividade desenvolvido por Torrance, começando por criar um grupo experimental e um grupo de controle.²³

1.5.2. Prática de Ensino no 1.º CEB – Contexto de 4.º ano de escolaridade

A Escola Básica e Jardim de Infância onde decorreu o estágio em contexto de 4º ano de Ensino Básico, entre 26 de abril e 1 de junho de 2018, localizava-se no concelho de Santarém, na cidade.

A escola era relativamente recente e bastante grande, englobando também a valência de Jardim de Infância. No período em que estagiei na instituição, havia sete turmas de 1º ciclo do Ensino Básico e dois grupos de Jardim de Infância. O horário de funcionamento da instituição era das 8h30m às 17h30m, sendo que a componente letiva decorria das 9h às 12h30m, no período da manhã, e das 14h às 17h, no período da tarde.

O edifício era constituído por dois pisos, o piso superior e o piso inferior. No piso superior localizava-se a entrada da escola, três casas de banho (uma para os funcionários docentes e não docentes, outra para crianças com dificuldade motora e outra que se destinava tanto a meninos, como a meninas), uma arrecadação, uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, a sala dos professores, a biblioteca, um elevador, 5 salas de aula e um ginásio para todas as turmas. A sala de Multideficiência e Surdocegueira congénita destinava-se a

²³ Ressalvasse, no entanto, que aquando das atividades com o grupo experimental, o grupo de controle realizava diversas atividades didáticas com a outra estagiária.

Alunos do Agrupamento com necessidades educativas especiais diversas, que sendo portadores de multideficiência ou outra similar, permanente e comprovada, de caráter grave e com déficit de autonomia, integram as turmas regulares a tempo parcial, em áreas/atividades específicas em que consigam participar e o restante tempo a Unidade Especializada²⁴.

Para mim, esta unidade era uma novidade, porque nunca tinha estado numa escola que englobasse esta oferta educativa e formativa. A turma com quem estagiei incluía uma criança que frequentava esta unidade e, por vezes, o aluno frequentava as aulas acompanhado de uma professora de educação especial. Nunca compareceu a uma aula em que estivesse a intervir porque, normalmente, o aluno vinha nas aulas de música, lecionadas por outra professora.

No piso inferior existia um átrio e quatro salas de aula. Do lado esquerdo existia o refeitório, a cozinha, a sala de arrumações e um pequeno átrio onde estavam instalados o ninho de matemática e o de português. Neste piso existiam no exterior dois espaços distintos de recreio, um campo de futebol vedado e espaço de brincadeira com baloiços e escorrega. Na minha opinião, este espaço exterior tinha falta de areia para brincar, pois esse material apenas existia nos canteiros das flores.

A instituição contava com 24 docentes, incluindo doze professoras do 1º CEB, quatro educadoras de Jardim de Infância e oito profissionais de apoio educativo e educação especial. Esta escola oferecia a possibilidade de frequentar a Unidade de Apoio Especializado para a Educação, no caso dos Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 e, por isso, tinham à sua disposição professores de educação especial e apoio educativo, como preconiza o documento ministerial relativamente a esta temática: “[a]s escolas [...] onde funcionam unidades de apoio especializado integram docentes com formação especializada em educação especial [...]” (DGIDC, 2008a, p. 43).

A meu ver, o número de professoras de apoio educativo era insuficiente porque, durante as semanas de estágio, foram poucas as visitas da professora de apoio a uma das crianças que estava abrangida pelo Decreto-Lei nº3/2008. No caso das fichas de avaliação, a criança supostamente seria acompanhada pela professora de apoio na sua realização, fazendo a leitura em voz alta de todo o teste e à medida que o aluno pedia. Durante o estágio, a professora de apoio apenas compareceu aquando a realização de uma das fichas, deixando para a professora titular ou para as estagiárias esse papel, porque não tinha disponibilidade no horário. Sou de opinião que o agrupamento devia estar mais atento a estas situações e disponibilizar outros professores do agrupamento para estes momentos, pois a realização de fichas de avaliação é um acontecimento esporádico.

O pessoal não docente, englobando auxiliares da educação, assistentes operacionais e ajudantes de cozinhas, formava um conjunto de 14 pessoas.

²⁴ Projeto Educativo de agrupamento, 2016, p. 9.

As salas eram amplas para o número de alunos de cada turma, que rondava as 20 crianças, sendo espaçosa e permitindo o aglomerar de duas turmas, se assim fosse necessário. A escola estava adaptada a crianças com deficiências motoras, desde o acesso facilitado a qualquer um dos patamares até aos repuxos de água mais baixos e acessíveis. Como refere o documento “Educação Especial, Manual de Apoio à Prática” (2008a, p.43), as escolas com unidades de apoio especializado “devem introduzir as modificações nos espaços e no mobiliário, face às metodologias e técnicas a implementar que se revelem imprescindíveis para responder às necessidades da população a que se destinam”.

Acho muito importante a escola estar adaptada à atualidade porque as instituições escolares devem ser construídas para receber nas suas instalações qualquer criança, com ou sem deficiência e porque, segundo o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018, a inclusão é “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (p. 2920).

Caracterização do Grupo

Estagiei com uma turma de 4º ano com 20 alunos, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Neste grupo existiam dois alunos com NEE, um aluno com atraso no desenvolvimento global e um aluno com paralisia infantil. A criança diagnosticada com paralisia infantil, cientificamente conhecida por poliomielite, estava afetada pela paralisação dos membros inferiores e os músculos da fala, no caso da outra criança com atraso no desenvolvimento global, esta tinha dificuldade na fluência da linguagem, o que influenciava a capacidade de interação social.

Qua	Turma de 4º ano	
dro 5		
-	Número de alunos	20
Cara	Género	12 raparigas 8 rapazes
acteri	Idades	4 raparigas com 9 anos 7 raparigas com 10 anos 1 raparigas com 11 anos. 1 rapaz com 9 anos 5 rapazes com 10 anos 1 rapaz com 11 anos 1 rapaz com 12 anos
zaçã	Alunos com necessidades educativas especiais	2
o da	Alunos repetentes	1
turm	Alunos inscritos em AEC	5
a de	Nacionalidade estrangeira	1 aluna brasileira
4º		
ano		
A		
pen		
as 5		
alun		
os		

frequentavam AEC das 16h às 17h, que decorriam na própria sala, na sala do outro 4º ano ou no exterior, de acordo com a tipologia da atividade. As atividades oferecidas pela escola eram três, Atividades Físicas e Dança, Coro e Pequenos Engenheiros.

O grupo de 4º ano recebeu-nos muito bem, demonstrando amizade. Caracterizo o grupo como carinhoso, divertido e impulsivo. Descrevo-o como impulsivo porque muitas vezes as crianças faziam as coisas sem pensar no que estavam a fazer e, por isso, acabavam por errar, em vez de esperar pelas indicações e depois executar. Notei, nas semanas de intervenção, que as idades da turma, entre os nove e os doze anos, eram naturalmente bastante diferentes das idades da turma com que tinha estagiado anteriormente (6 anos). As crianças destas idades demonstravam uma maior capacidade de argumentar, de discutir, de pedir justificações e eram mais impulsivas e sentimentais, o que revelava um comportamento inconsciente e momentos de hipersensibilidade emocional. Segundo Britto (2013), as crianças com 9 anos estão numa fase intermédia, porque já deixaram de ser crianças, mas ainda não são adolescentes.

Desde o primeiro dia que constantemente recebíamos, na sala, queixas de rivalidades de alunos da turma com alunos mais novos. A minha colega, a professora cooperante e eu tentávamos acalmar os alunos queixosos e, por vezes, a professora chamava os restantes alunos envolvidos para esclarecer as rivalidades. Lilian Britto (2013, s.p.) também refere “é muito comum vingarem-se dos outros ou implicá-los [colegas mais novos]. Se recebem um pontapé, reagem rapidamente dando o troco”.

Em outros momentos, deparámo-nos com várias crises emocionais, tanto porque se agrediam verbalmente, como também por falarem mais alto uns com os outros. Estas atitudes tiveram consequências decididas pela professora, como, por exemplo, alguns dias sem intervalo da manhã ou recados na caderneta escolar, para os encarregados de educação. Segundo Brazelton (2013), o castigo pode ser necessário, mas deve ser aplicado imediatamente após o mau comportamento, para surtir efeito. Estes castigos não eram imediatos, prolongando-se no tempo, sendo possível que fosse isso que levasse os alunos a repetirem os desrespeitos para com os colegas.

Este grupo demonstrou muitas dificuldades em interpretar os enunciados dos problemas de matemática e a interpretação dos textos de português. Visto que

[a] resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais (ME, 2013, p. 8),

a interpretação dos enunciados não era feita corretamente porque os alunos estavam fixados em como ler, como se pronunciava a palavra corretamente, deixando a compreensão do que haviam lido de parte. Isto era notoriamente visível quando não percebiam o que estava escrito e pediam ajuda. Assim que líamos novamente a questão, nem precisávamos de explicar, pois os alunos dizem que já tinham percebido o que era para fazer. Em suma, os alunos não liam o que era pedido devido às constantes dúvidas que lhes iam surgindo, porque a maior dificuldade não era na matéria, mas sim na interpretação do que lhes era solicitado. Por exemplo, no exercício de matemática aplicado por mim em sala de aula (figura 20)²⁵, os alunos leram o exercício individualmente e a maioria da turma colocou o dedo no ar para questionar o que era pedido, mas, assim que li em voz alta, as dúvidas de interpretação da questão desapareceram.



Figura 20 - Exercício de uma ficha de matemática criada por mim

Este grupo também demonstrou, ao longo de todo o tempo de estágio, diferentes ritmos de trabalho, o que, por vezes, facilitou a organização da sala, em grupos, traduzindo-se num apoio mais individualizado aos alunos que haviam mostrado mais dificuldades na matéria. Esta organização da sala facilitou o apoio individualizado e o apoio dos colegas, visto que os colegas que tinham melhores resultados nas fichas de avaliação muitas vezes ajudavam os que tinham mais dificuldades, tornando-se um trabalho colaborativo entre pares e melhorando os resultados dos alunos que tinham maiores dificuldades. O trabalho colaborativo promove uma maior disponibilidade dos alunos em aprender e a partilha/confronto de ideias entre os elementos do grupo. Como referem Maria Freitas e Cândido Freitas (2003, p. 8),

numa percentagem significativa de casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspe[-]tos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevados e ajustam-se melhor socialmente.

Ambiente Educativo

A sala de 4^o ano era grande, bastante espaçosa e estava decorada com trabalhos realizados pelos alunos. A nível de recursos materiais, tinha várias mesas e cadeiras, dois computadores, um quadro interativo e um quadro de giz, um quadro de cortiça com dados

²⁵ Exercício aplicado no dia 2 de maio de 2018.

sobre a turma e vários armários de arrumação. Todos recursos referidos eram utilizados pela professora e pelos alunos. A sala tinha recursos suficientes para a turma trabalhar independentemente, sendo que, em momentos de grande grupo, se reorganizavam as mesas e as cadeiras de maneira a permitir uma maior proximidade entre grupos. Normalmente a turma estava organizada em meia lua com duas mesas no centro, facilitando o debate e a colaboração entre turma, no entanto, a disposição não era estanque, sempre que necessário alterava-se a disposição das mesas, como preconizado por Madalena Teixeira e Filomena Reis (2012, p.164), que defendem que a disposição das mesas e cadeiras da sala “pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos”, afirmação com a qual concordo plenamente, porque uma sala que não promova situações de diálogo e de aprendizagens partilhadas pelos pares é apenas uma sala de aulas expositivas.

As pessoas que me receberam na instituição foram muito acolhedoras e simpáticas. Disponibilizaram-se a ajudar, por exemplo, no que concerne ao funcionamento das impressoras ou da máquina de café. A professora cooperante era muito atenciosa com a turma e com as estagiárias, mostrando-se sempre disponível para responder às questões que tínhamos sobre a prática educativa naquele grupo e para dar sugestões de atividades, de modo a melhorar a nossa prática. Inclusive, a cooperante enviou-nos vários documentos referentes às matérias, para podermos retirar ideias para as nossas fichas de trabalho e atividades didáticas. Como referem Rodrigues, Patrocínio, Ribeiro & Couto (2006, p. 6), o “professor cooperante, [...] é uma peça fundamental neste processo, que deve apoiar e orientar o futuro professor”. Neste sentido, senti-me apoiada e, com estes documentos, a cooperante ajudou-me a criar fichas que fui utilizando durante o estágio.

Durante este estágio consegui um bom relacionamento com toda a comunidade educativa, incluindo alguns familiares dos alunos, devido à comemoração do Dia da Família. “A comunicação da Escola com a Família não deve ser exclusivamente centrada nas dificuldades do aluno na escola, a nível do comportamento e aprendizagem, mas deve também constituir um momento de partilha entre todos” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018, s.p.).

Projeto de Escola e de Turma

O projeto educativo do agrupamento²⁶ tinha como missão “formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optarem pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa” (p.15). Para isso, o agrupamento tinha como plano de ação a construção partilhada de mais qualidade que previa uma maior cooperação entre a comunidade educativa e os habitantes da periferia das escolas, elencando uma miríade de percursos escolares. Esta instituição baseava-se no projeto do agrupamento para desenvolver a sua prática educativa.

²⁶ Projeto Educativo de agrupamento, 2016.

O plano de turma seguia os princípios do projeto educativo do agrupamento adaptado à turma, segundo a cooperante, pois não tive acesso ao seu todo, apenas às páginas enviadas pela professora ao par de estágio.

Projeto de Estágio

O projeto criado pelo par de estágio intitulou-se “Recursos Educativos Digitais Abertos”, que previa a utilização de plataformas online de livre acesso, utilizando *tablets*, computadores e telemóveis com acesso à internet. O tema do projeto foi esboçado nas primeiras semanas de estágio, ainda em momento de observação, surgindo da necessidade de diversificar as estratégias de ensino e de revisões da matéria, numa altura de fichas de avaliação.

Quando o par chegou ao local de estágio, os alunos estavam em momento de revisões para as fichas de avaliação e iriam começar as fichas nas primeiras semanas de intervenção. Durante as semanas de observação desenvolvemos em papel o projeto “Recursos Educativos Digitais Abertos” e, antes das primeiras fichas de avaliação, dinamizámos algumas aulas recorrendo à tecnologia e a aplicações/plataformas *online* que permitiam explorar a matéria já lecionada pela professora.

Como se sabe, as tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte da sociedade atual e, por isso, o conhecimento destas plataformas *online* reveste-se de particular importância para os alunos porque estes recursos ajudam a estudar, a rever matéria e a proporcionar aprendizagens de uma forma lúdica, como refere o documento de Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico: “A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas tem vindo a aumentar com a disponibilização e facilidade de acesso de equipamentos e programas. Tais factos têm acrescentado, muitas vezes, uma mais-valia significativa para as aprendizagens dos alunos” (DGE, 2015, p. 4). Nesta sequência, infere-se que a literacia informática e o pensamento computacional são, neste momento, competências consideradas essenciais e, como tal, o professor deve promover o desenvolvimento dessas competências, assim como promove as áreas do conhecimento (DGE, 2015).

As plataformas utilizadas durante o decorrer do projeto foram as seguintes: *Khan Academy*, *Kahoot*, *Padlet* e Formulários do *Google*. Recorrendo a *tablets*, computadores e telemóveis, foi possível ter equipamentos para cada dois alunos.

Considerarei a primeira atividade que realizei com os *tablets*, computadores e telemóveis muito exigente para mim, porque tive de dar muito apoio aos pares na utilização dos recursos e, após reflexão, percebi que se estivesse sozinha não tinha conseguido conceder esse apoio. A ajuda da cooperante e da colega de estágio foram essenciais na implementação da primeira aula com recurso a tecnologias. Esta atividade que realizei deveria ser proposta em vários momentos do ano letivo para uma maior familiarização com a aprendizagem baseada em plataformas digitais. Naquela turma, era evidente que a

utilização regular que faziam do computador, do *tablet* e do telemóvel consistia essencialmente na exploração de jogos, pois não sabiam abrir ligações eletrónicas (*links*) e não exploravam as aplicações/plataformas *online*. Foi gratificante ver na aplicação que algumas crianças, depois desta atividade, realizaram outras tarefas na plataforma *Khan Academy*, em casa.

Os principais objetivos deste projeto incidiram sobre a cooperação entre pares, o desenvolvimento da concentração e o contacto e a realização de exercícios com as tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar.

Na primeira semana de aplicação do projeto, foi visível que a turma ficou bastante entusiasmada, no entanto, no decorrer das atividades nas plataformas *online*, o nível de agitação diminuiu e aumentou o nível de concentração durante essas mesmas atividades. Enquanto par de estágio, chegámos à conclusão de que as crianças gostaram mais da plataforma *Kahoot* porque a aplicação está desenhada para levar as crianças a terem de escolher uma das opções, facilitando a resposta, enquanto que na *Khan Academy* a resposta tem de ser totalmente dada pelas crianças. A maior dificuldade com que nos deparámos na aplicação do *Kahoot* foi a interação entre pares, que foi muito difícil, devido à incompatibilidade de alguns alunos no momento de selecionar a resposta. O trabalho colaborativo permite o desenvolvimento de competências, no entanto, se existem rivalidades entre os pares, é necessário melhorar essas relações para que o trabalho colaborativo dê oportunidade aos alunos de melhorarem as suas capacidades, não só a nível académico, como também social.

Para resolver esse problema, o par de estágio dialogou com os pares em conflito e fê-los ver que a discordância só os ajudava a errar as respostas, uma vez que, enquanto discordavam, os pares que conversavam entre eles respondiam corretamente. Retomando o trabalho colaborativo de Fabiana Cunha e Marta Uva (2016, p. 154), é importante lembrar que “[s]e não se recorrer a atividades promotoras de cooperação não se estimulam e desenvolvem as competências cognitivas e sociais desenvolvidas pela aprendizagem cooperativa” e, sendo assim, como é que podem surgir problemas se o professor não cria esses momentos? O professor deve criar momento de trabalho a pares e em pequenos grupos para que seja possível trabalhar incompatibilidades e rivalidades entre alunos.

Atividades Ilustrativas – 4º ano

No dia 2 de maio de 2018, realizei uma atividade STEM²⁷ sobre o som. As atividades STEM envolvem Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. De facto, “[a] sigla STEM é utilizada e reconhecida internacionalmente para descrever um grupo de quatro áreas do conhecimento: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Science, Technology, Engineering, Mathematics)”, sendo que “os brinquedos STEM ajudam as crianças a

²⁷ Cf. <https://www.stem.org.uk/>

estimular as suas capacidades cognitivas nestas áreas enquanto brincam” (Science4you, s.d., s.p.)²⁸. Para mais, “quem trabalha com crianças em idades muito precoces, como o Pré-[E]scolar ou o primeiro ciclo [...] sabe bem a importância de os alunos aprenderem fazendo, explorando materiais manipuláveis e relacionando as suas aprendizagens com o mundo real” (Lima, 2017, p. 39). “A STEM [Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática] desenvolve um conjunto de pensamentos, raciocínio, trabalho de equipa, habilidades investigativas e criativas que os alunos podem usar em todas as áreas das suas vidas” (Jolly, 2014, s.p.). Assim, a atividade que desenvolvi com os alunos consistia na criação de um telefone de fios para o estudo da propagação do som, adaptada do manual de Estudo do meio e planificada por mim através das indicações aprendidas na ESES sobre atividades STEM.

A atividade STEM é uma atividade muito exigente para uma estagiária, tanto na planificação, como na sua aplicação em sala de aula, porque é uma forma de planificar muito detalhada que consome muito tempo e, quando é aplicada, decorre muito rapidamente, dificultando a sua avaliação. Como referem O’Donnell & Taylor (2007, p. 272), “acreditamos que o formato de plano de aula proposto [...] requer que os professores lidem com o conteúdo, examinando-o de vários ângulos; usem conhecimentos estratégicos para negociar situações problemáticas de ensino e analisem as ações dos alunos; e, sobretudo, reflitam sobre o progresso de ensino-aprendizagem” (tradução nossa). Ao longo do documento, os autores também salientam que, durante a planificação, é difícil antecipar possíveis situações e que uma planificação deste género não deve ser realizada sistematicamente nem individualmente (O’Donnell & Taylor, 2007). Não obstante, sou de opinião que este género de atividades é fundamental, porque diversifica as tarefas de sala de aula, envolve as diferentes áreas do currículo e propicia o desenvolvimento a nível do raciocínio, do trabalho em grupo e das capacidades investigativas e criativas. Como método de avaliação desta atividade, desenvolvi uma rubrica de avaliação que se encontra em anexo com a planificação (Anexo J²⁹). Constatei que esta forma de planificar é complexa e exigente, mas, quando aplicada, diversifica as estratégias de ensino e ajuda os alunos a aprender fazendo. John Dewey³⁰ foi o primeiro professor a dar enfoque à prática e ainda nesta época nos perguntamos porque é que nem sempre o fazemos (dar enfoque à prática). Como constatei nesta planificação, a forma é bastante mais complexa, envolve as diferentes áreas (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e permite aos alunos adquirir o conhecimento através da criação de algo, neste caso, o telefone de cordel.

²⁸ Cf. <https://brinquedos.science4you.pt/38-stem>

²⁹ A consultar na página 112.

³⁰ Apontamentos das aulas de didática (1º ano de Mestrado).

Resumidamente, a atividade envolveu a tecnologia porque fez parte de todo o



Figura 21 - Apoio na realização do telefone

momento desenvolvido, desde a visualização do primeiro vídeo até às questões finais interativas. A tecnologia interligou-se com as ciências, na visualização das experiências e interligou-se com a engenharia, na explicação da criação do telefone de cordel. Não consegui interligar a tecnologia com a matemática porque os alunos usaram medidas convencionais para a medição do cordel, o metro. No entanto, houve bastantes momentos de interdisciplinaridade ao longo da atividade, em que os alunos também aprenderam que o som passa através dos sólidos, tal como o fio, e que também existe propagação na água.

Este tipo de atividades é diferente das que os alunos estão habituados a fazer e, por isso, espero usar recorrentemente este tipo de intervenção na minha prática futura, pois, para além de cativar os alunos, que dão *feedback* ao professor das aprendizagens, ajuda-o também a planificar de uma forma mais complexa, antevendo as dificuldades dos alunos, bem como possíveis dúvidas. Depois desta planificação alterei a minha perspetiva, porque penso que um professor em início de carreira precisa de aprender estas práticas de ensino.

No dia 29 de maio de 2018, realizei com o grupo uma atividade da área do português, sobre as características da banda desenhada, como detalhado na planificação (Anexo K³¹). A atividade surgiu da necessidade de o grupo ler banda desenhada, conhecer a sua estrutura, escrever falas, diálogos, legendas e utilizar onomatopeias na construção de banda

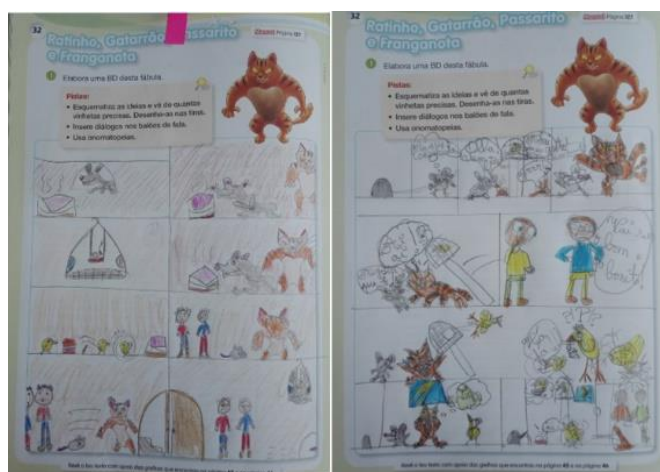


Figura 22 - Dois exemplos de BD criadas pelos alunos

desenhada. A atividade consistia na leitura de uma banda desenhada, apresentação da estrutura, registo da mesma e, finalmente, a criação de uma banda desenhada. Para mim, os resultados foram bastantes criativos, como se pode ver nas imagens da Figura 22, com uma diversidade de características de criação de banda desenhada, utilização de vinhetas e pranchas, legendas e balões.

Reflexão Sintética do Estágio

³¹ A consultar na página 123.

Neste estágio em particular, sentia-me muito mais à vontade na área da matemática e das expressões (dramática, motora e plástica), porque tinha a percepção de que não dominava muito bem as competências científicas relativamente à área do português e, por isso, tive de me esforçar principalmente em dominá-las para que não surgissem perguntas para as quais não soubesse a resposta. Por exemplo, nas primeiras atividades de português, foram abordados muitos tópicos de gramática, como os verbos. Quando estive a lecionar o momento de português, decidi corrigir os verbos individualmente, fora do tempo letivo, porque cada criança escolheu um verbo diferente para conjugar e eu não estava muito à vontade com a 3ª conjugação (ir). Noutra momento, com a cooperante, pedi-lhe ajuda com um dos tempos verbais e a professora ensinou-me truques para dominar as conjugações, como, por exemplo, no presente do indicativo, os verbos regulares terminados em *-ar*, *-er* e *-ir* têm sempre na segunda pessoa do plural a terminação *-ais*, *-eis*, *-is*, respetivamente.

O horário da turma tinha de ser respeitado porque, mesmo que quisesse ser flexível, nunca podia mudar o horário da matemática. Ou seja, o apoio de matemática aos alunos com maior dificuldade (com outra professora e noutra sala) estava marcado no horário da turma e correspondia à hora em que a restante turma devia estar a ter matemática. Sendo assim, não podíamos trocar a matemática com outra disciplina nem relacionar outros conhecimentos porque, se o fizéssemos, estávamos a privar o grupo que não estava na sala dessa aprendizagem. Por isso senti muita dificuldade em fazer interdisciplinaridade com esta rigidez de horário.

Este estágio foi cansativo, no entanto, surpreendeu-me pela positiva. Foi um estágio marcante no sentido em que modificou a minha maneira de encarar uma turma de 4º ano, fez-me sentir mais confiante, capacitada e, algum tempo depois, ficou a saudade daqueles alunos e daquela professora, pela maneira como me trataram e como fui recebida.

Definição da Questão de Pesquisa

Ao realizar o estágio em contexto de 1º ciclo, no 4º ano de escolaridade, observei um grupo que não gostava muito de histórias e que estava pouco habituado a ouvir histórias. As histórias com que contactavam eram lidas por eles ou excertos que vinham no manual de Português. Alguns alunos recorriam à biblioteca para requisitar livros nos intervalos e, durante o estágio, uma aluna recebeu um prémio por ter sido a estudante que mais requisitou livros ao longo do ano letivo. Tenho pena de não ter conseguido implementar o gosto pelas histórias que tanto ambiciono que as crianças tenham, como eu tenho. Neste estágio não consegui relacionar o meu estudo sobre narrativas para crianças e promoção da criatividade com o projeto de estágio, no entanto, a cooperante permitiu-me a realização das atividades do meu estudo durante uma das minhas semanas de intervenção.

Realizei o teste de criatividade da mesma forma que o realizei no estágio anterior, recorrendo a um grupo de controle e a um grupo experimental. O estudo consistiu na

contação de histórias a um grupo experimental e na realização de um teste de criatividade desenvolvido por Torrance, aos dois grupos, verificando, ou não, o desenvolvimento da criatividade através do contacto com histórias.

1.6. Dimensão Ética do Desempenho Profissional

Antes de cada estágio houve aulas de preparação na ESES, assim como uma preparação da minha parte, em conhecer melhor as características dos alunos de idades com as quais ia estagiar. Esta preparação por vezes deixou-me mais tranquila e por outras mais receosa, como referi nas práticas de estágio.

Desde o primeiro estágio fui adaptando a minha forma de planificar, a minha forma de intervir e a minha forma de lidar com os problemas. Aprendi que nada é estanque e que tudo pode mudar assim que me coloco à frente de um grupo/turma. Aprendi a lidar com essas alterações e a reagir pacificamente quando confrontada com mudanças, mesmo antes de iniciar a intervenção. “A minha primeira intervenção não correu como estava planeado porque a professora não conseguiu acabar tudo na segunda-feira e pediu-me que terminasse o que ficou por acabar [na disciplina de matemática].”³² Esta intervenção pontual decorreu numa terça-feira, dia 24 de abril, apenas na disciplina de Matemática. A planificação desta semana ainda era da cooperante e apenas tinha de a executar. Esta modificação deixou-me preocupada, não obstante, tive de me manter calma e preparar-me o melhor que conseguia, antes de iniciar a intervenção.

Todo o trabalho que desenvolvi ao longo dos estágios contou com a supervisão das cooperantes, que me auxiliaram na tarefa de direccionar a minha prática educativa para os objetivos que cada grupo tinha estipulado para o momento da minha intervenção, dois estágios decorridos no 1º e 2º períodos, outros dois no 2º e 3º períodos. As cooperantes mostraram-se bastantes recetivas às minhas ideias e ajudaram-me a desenvolvê-las, preparando-me para uma futura prática como titular de turma, em que não tenho constantemente ajuda de outros educadores/professores na sala de aula. Foi muito bom aprender a lidar com os grupos, a criar atividades direccionadas para grupos de alunos e a aprender a trabalhar em grupo com outros professores. Estes estágios deram-me a oportunidade de interagir, não só com os grupos e as cooperantes, mas também com todos os agentes educativos das instituições.

De acordo com o Regulamento n.º 618/2016, as cooperantes com quem tive o prazer de aprender estiveram de acordo com a suas funções e proporcionaram-me momentos significativos e difíceis de esquecer. Prepararam-me para este relatório final e estiveram sempre disponíveis para me ajudar para além dos meses de estágio estipulados no acordo com a Escola Superior de Educação de Santarém. As professoras/educadoras cooperantes cumpriram o regulamento de forma exemplar, por exemplo, ao “[o]bservar os estagiários no

³² Retirado do meu diário de bordo do estágio de 4º ano de escolaridade.

desempenho das atividades de formação e proceder à sua análise numa perspetiva reflexiva, formativa e de forma contínua” (Regulamento 618/2016, p. 20227), tanto de uma forma avaliativa, como de uma forma crítica, ajudando-me a melhorar.

Nos estágios de Pré-Escolar, não tive muita ligação com educadores de Necessidades Educativas, nem educadores externos à instituição, contudo, conheci todos os educadores do Pré-Escolar que estavam nas instituições. No caso do 1º CEB, tive a oportunidade de observar partes das AEC e de conhecer alguns dos professores. Os professores de Educação Especial, no caso do 1º ano, levavam os alunos para fora da sala e, no caso do 4ºano, ficavam na sala, ajudando um dos alunos a acompanhar a aula e, no caso do outro aluno que raramente frequentava as aulas, estava sempre acompanhado por uma professora da Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

A minha relação com as famílias foi maior no primeiro estágio, porque diariamente recebia as crianças dos braços das famílias. Nesse local de estágio tive oportunidade de criar o jornal da semana direcionado às famílias e isso também ajudou a envolver-me na comunicação com a família. Esta instituição tinha uma grande ligação com as famílias, não só por ser uma instituição da paróquia, como também por envolver as famílias em diversas atividades, não só em festividades, como também em pequenos trabalhos que devem ser realizados pelas famílias e pelas crianças. No estágio de Jardim de Infância, as famílias não entravam na instituição e isso diminuiu o nível de proximidade criado. As famílias apenas entravam quando precisavam de dar algum recado à educadora ou pontualmente para falar sobre um assunto específico. No estágio com a turma de 1º ano houve uma maior ligação porque as famílias entravam na sala para irem buscar os filhos e pude participar na reunião de pais, aquando da entrega das notas no final do 1º período. No caso do 4º ano, houve alguma ligação com as famílias, apesar de as famílias não entrarem na instituição. O contacto que existia era pontal, por exemplo, quando algum familiar precisava de dar algum recado à professora ou vinha buscar o aluno mais cedo do que o previsto no horário letivo. Nessa instituição celebrou-se o Dia da Família (15 de maio de 2018) e foi nesse dia que conheci a maioria dos familiares dos alunos. Em todos os locais de estágio pude analisar as informações socioeconómicas das famílias e acho que é um dado essencial quando se está algum tempo com as turmas, pois, com esses dados, pude compreender melhor as crianças que tinha à minha frente. Os dados relativos às famílias são confidenciais e, por isso, não me vou alongar neste tema, respeitado cada um pelas suas particularidades.

A minha relação com as turmas foi sempre excelente e calorosa, como descrevi em cada local de estágio. Estive com grupos dos 2 aos 11 anos e sempre me senti como fazendo parte desses grupos, que estava lá para ajudar as crianças a viver cada dia, tornando-os únicos e memoráveis. Não quero com isto dizer que não houvesse dias menos bons, mas que fiz de tudo para tornar cada dia um dia maravilhoso para mim e para os

alunos. Houve dias em que as atividades não decorreram como planejado, houve atividades que me surpreenderam, houve dias mais desafiantes, mas tudo se conseguiu.

Por exemplo, no dia 28 de maio de 2018, tudo tendeu a correr mal, primeiro não consegui cumprir a correção do trabalho de casa na meia hora que estipulei, depois a professora de oferta complementar queria que eu deixasse o exercício a meio para ela poder começar. Tudo estava a correr mal naquela manhã. Durante a restante manhã, cumpri a planificação, mas quando, durante a tarde, apliquei um exercício didático de revisão da matéria de 3º ano sobre as horas, o dia complicou-se. Quando planifiquei a tarefa, tive em conta o contacto regular com os relógios e que o grupo sabia ver as horas num relógio analógico. No entanto, o grupo não sabia ver as horas se os ponteiros não estivessem a marcar a hora certa ou a meia hora, como 9h00m ou 9h30m. Como isto aconteceu, tive de abandonar o exercício didático e explicar como funcionavam os ponteiros em relação às horas que marcam. Para além disso, em reflexão *a posteriori*, percebi que os alunos estavam muito agitados durante a realização do exercício didático e que deveria ter mantido o máximo de silêncio possível.

Um assunto que me preocupa, cada vez mais, é o da transição do Pré-Escolar para o 1º ciclo. Isto é um assunto deveras importante para qualquer educador que tenha um grupo de crianças finalistas, porque é necessário promover uma continuidade educativa que deixe a criança à vontade com o ciclo de ensino seguinte. Como referem as OCEPE (1997, p. 28), compete ao “educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”. No papel de professora de 1º Ciclo, acredito que não é fácil receber um 1º ano, caracterizado normalmente como inquieto, sem se saber sentar, não prestando atenção a nada, só querendo brincar, ... No caso dos alunos que vão para o 1º ciclo, sentem o oposto. A professora não os deixa levantar, só quer que estejam atentos. A transição não é fácil para os alunos, nem é fácil para os professores, muito menos se os professores estão habituados a um quarto ano com bastante autonomia e com regras incutidas e, de um ano para o outro, recebem uma turma de 1º ano.

As OCEPE de 2016 vêm confirmar o documento anterior e colocam grande ênfase na transição, dedicando o terceiro capítulo ao tema da continuidade educativa e transições. O documento refere que os educadores e professores que trabalhem na mesma instituição devem aproveitar essa proximidade para desenvolver projetos comuns, mostrando às crianças do Jardim de Infância as práticas do 1º ciclo. Nesta linha, o mesmo documento sugere a existência de “momentos de contacto entre as crianças dos dois níveis de educação, que não podem limitar-se às festas conjuntas, pois, para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas” (OCEPE, 2016, p. 102),

No local onde realizei o estágio com uma turma de 1º ano verifiquei uma grande ligação da turma ao Jardim de Infância à educadora, pois tinham sido seus alunos do Jardim e, durante o estágio, já tinham passado para o 1º ano. A meu ver, o que mais ajudou na transição do grupo foi a proximidade dos alunos com o Jardim de Infância, porque as salas eram contíguas e não houve muitas mudanças espaciais. Se anteriormente iam para o Jardim, agora entravam na porta do lado e todos os dias visitavam a educadora. A maior mudança que ocorreu na transição daquele grupo foi o nível de concentração exigido e o cumprimento das novas regras como, por exemplo, colocar o dedo no ar para falar ou permanecer em silêncio enquanto se resolviam os exercícios. O grupo fez uma transição suave e adaptou-se bem às mudanças.

Um educador/professor deve ser reflexivo na sua prática porque isso permite-lhe rever a sua experiência e pôr em causa tudo o que fez. O educador/professor deverá também refletir antes da prática prevendo situações e preparando-se melhor. “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p.99).

Foram anos que não esqueço, estes anos passados na ESES. Foram memórias criadas que dificilmente esquecerei, foram amizades estabelecidas que raramente terminam. Foram encontros com crianças e jovens que me farão sempre recordar momentos inesquecíveis, enquanto estagiária.

1.7. Avaliação

A avaliação é um aspeto fundamental no ensino, seja no Pré-Escolar ou no 1º CEB. Durante todas as intervenções houve sempre algum método de avaliação criado por mim, como, por exemplo, o exposto na planificação no anexo A, do dia 10 de janeiro de 2017. Nesta atividade usei uma grelha de observação para avaliar o grupo na atividade “Vamos Explorar”. A avaliação dos alunos fez-me perceber se havia algum erro na minha forma de intervir ou se tinha de apostar em mais algum aspeto. Foi uma avaliação que não só permitiu a avaliação do grupo, como também da minha própria prática profissional.

No estágio de 4º ano tive a oportunidade de aplicar fichas de avaliação intermédias e de final de período. Esta avaliação foi unicamente sumativa, com o intuito de dar notas finais de período. Não sou propriamente adepta de fichas sumativas, porque parece-me “obrigar os alunos a sair da mesma forma, todos iguais e direitinhos”. Não gosto muito de preparar os alunos para estas fichas, iguais para todos os alunos do agrupamento de escolas que frequentam aquele 4º ano. Para mim, é um pouco estandardizar a aprendizagem que podemos deixar fluir nas salas de aula. Em todos os estágios senti que a matéria tinha de ser dada depressa e por aquela ordem porque todos os professores do mesmo ano estavam a seguir aquela ordem. No entanto, sou de opinião que o professor deve ir de acordo com a

velocidade de aprendizagem da turma e adequar a forma de avaliação a cada aluno ou grupo de alunos. Desde que frequentei um curso sobre avaliação formativa³³, tenho alterado a minha postura em relação à avaliação dos alunos, tenho refletido bastante sobre a forma como se avaliam os alunos nas salas de hoje e de como podemos avaliar os alunos dando *feedback*, *quizzes*, pedindo resumos, técnicas de questionamento aleatório, entre outras formas de avaliar formativamente.

O que me marcou mais neste curso foram as palavras simples de como se ser professor curioso, ouvir e observar sem intervir, deixar que os alunos se avaliem uns aos outros e que sejam críticos. A avaliação pelos pares, a avaliação em *feedback*, a utilização de ferramentas de avaliação formativa (*Formative*, *Class Dojo*, ...) são, na minha opinião, o futuro da avaliação e eu quero fazer parte desse futuro.

1.8. Percorso investigativo

Foi no primeiro estágio que surgiu a vontade de investigar sobre as histórias. Como futura educadora/professora, senti necessidade de aprofundar as diferenças, ao nível da aprendizagem, entre as crianças que ouvem histórias e as crianças que não ouvem histórias.

Associado a este estágio estava o projeto de intervenção, desenvolvido pelo par de estágio, sobre a criatividade. Comecei por tentar relacionar estes dois temas e surgiram-me algumas ideias. Após refletir sobre essa problemática, lembrei-me que, desde muito cedo, sempre gostei imenso de histórias e que, na licenciatura e Educação Básica, na Unidade Curricular de Números e Operações, percebi que era possível transmitir saberes às crianças através das histórias. Por exemplo, a história dos “10 pequenos macacos” permite desenvolver o raciocínio lógico, desenvolver o sentido de cardinal e ordinal, realizar contagens progressivas, representando os números envolvidos, assim como adquirir noções de quantidade e de cor e realizar contagens. Estas noções matemáticas são possíveis de desenvolver através de uma história.

Entre o primeiro estágio e o início do segundo estágio tive oportunidade de reunir com a minha orientadora e, em conjunto, conseguimos focar a minha questão na criatividade, pois a questão/problema, que anteriormente tinha, era bastante abrangente. Planeei aprofundar a questão “Que papel ou papéis desempenha(m) o contacto com histórias para crianças no desenvolvimento da criatividade em crianças que frequentam o pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico?”

Senti necessidade de aprofundar este tema porque, em todas as instituições de Educação Pré-Escolar em que estive, existia a hora do conto ou o momento das histórias. No caso do 1º ciclo, também observei a regular leitura de histórias aos alunos, no horário letivo, fazendo-me questionar se as histórias desenvolvem a criatividade ou apenas são

³³ TeachUP curso 1: *Avaliação formativa na prática - os meus alunos estão a aprender?*

contadas porque é uma prática “normal”. Para além disso, senti necessidade de aprofundar este tema para o meu desenvolvimento pessoal no sentido de melhorar a minha futura prática e desempenho profissional.

Com o tema decidido, narrativas para crianças e promoção da criatividade, comecei por fazer um estudo de caso baseado no teste de pensamento criativo de Torrance, na vertente de expressão figurada.

Realizei o primeiro estudo em contexto de Creche com crianças de 2 anos, depois em contexto de Jardim de Infância com crianças de 3 e 5 anos. Na vertente de 1º ciclo, realizei o estudo com uma turma de 1º ano, com crianças de 6 anos de idade, e com uma turma de 4º ano, com crianças de 9 e 10 anos.

Como as idades de Pré-Escolar eram inferiores às previstas pelo teste de Torrance, realizei os três jogos, mas com algumas adaptações no segundo e terceiro jogos, com o intuito de, tendo em conta as idades das crianças, facilitar a sua compreensão por parte do grupo de controle e do grupo experimental.

As histórias envolvidas no estudo não tiveram um critério rígido de escolha, foram essencialmente histórias que promoviam aprendizagens relacionadas com o tema da semana, tanto no Pré-Escolar, como no 1º CEB.

Com este estudo, pretendo clarificar o papel das narrativas/histórias para crianças na promoção da criatividade, nos contextos em que tive a oportunidade de estagiar.

*Todas as pessoas crescidas
já foram um dia crianças
(mas poucas se lembram disso)*

Antoine de Saint-Exupéry³⁴

³⁴ Saint-Exupéry, A. (2017) *O Príncipezinho*. Mafra: Simba, p. 6.

2. Narrativas para Crianças e Promoção da Criatividade

2.1. Introdução

Os livros de histórias são um símbolo do Pré-Escolar e também do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em todas as instituições de Pré-Escolar, a prática de contar histórias é relativamente comum. No 1º CEB, as crianças descobrem a leitura e percebem que os livros não são só para o adulto ler, que são elas próprias capazes de ler uma história e de a contar aos colegas. Durante os estágios, apercebi-me de que os livros de histórias fazem parte da vida das crianças e que cada uma interpreta as histórias à sua maneira. Na Creche e no Jardim de Infância, todas as salas em que estagiei tinham a sua própria biblioteca no interior da sala e as crianças adoravam folhear os livros e ouvir ler as suas histórias. Nos estágios de 1º CEB os livros de histórias estavam fora da sala de aula, na biblioteca, não obstante, os alunos recorriam bastante àquele espaço para ler e imaginar aventuras. Em nenhum dos contextos vi um adulto a ler histórias na sala de aula, no entanto, para a realização deste estudo, eu contei algumas histórias em voz alta e expressivamente.

O tema surgiu no primeiro estágio, em contexto de Creche porque as crianças admiravam o Lobo Mau das histórias. Muito ligada ao meu primeiro projeto de intervenção na Creche estava a criatividade, sendo que este projeto surgiu porque reparámos que as crianças não sabiam o que fazer com um pedaço de massa de moldar. Depois de ponderar o que gostaria de investigar no meu relatório final, decidi, juntamente com a minha orientadora, que estes dois temas poderiam estar interligados (as histórias/narrativas e a criatividade). Na pesquisa que se seguiu, procurei descobrir “Que papel ou papéis desempenha(m) o contacto com histórias para crianças no desenvolvimento da criatividade em crianças que frequentam o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico?”

Para elaborar este estudo, fiz uma adaptação do método originalmente proposto por Torrance em 1966 no estudo da criatividade dos alunos. Para obter uma resposta à minha questão, comecei por testar se a criatividade pode ser trabalhada desde a Creche. E, se sim, de que modo? O contacto com as histórias no Pré-Escolar e 1ºCEB pode desenvolver a criatividade? Se sim, que forma de contacto potencia esse desenvolvimento? Existem atividades passíveis de executar em contexto de sala de Pré-Escolar e de 1ºCEB que desenvolvam a criatividade? Em caso afirmativo, como podem ser agregadas à atividade de contação de histórias?

Assim, os objetivos do presente estudo centram-se em verificar se a criatividade pode ser trabalhada desde a Creche, verificar de que modo a criatividade pode ser trabalhada desde esse contexto, identificando histórias com o potencial de desenvolver a criatividade e identificar atividades que podem desenvolver a criatividade, partindo das histórias.

2.2. Fundamentação teórica

Nesta secção apresenta-se a fundamentação teórica do estudo e definem-se pormenorizadamente os conceitos a utilizar. A informação a seguir detalhada surgiu da consulta e da análise bibliográfica de obras que abordam a matéria em estudo.

Histórias / Narrativas

A história é um conjunto de acontecimentos e de situações que se desenrolam numa ação. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, história é a “sequência de acontecimentos referentes a um caso ou facto concreto” (2001b, p. 1993). É uma narração de factos que pode ser fictícia ou real. É um conto, “história ou narrativa breve, transmitida oralmente ou por escrito, que trata especialmente de acontecimentos lendários ou extraordinários” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001b, p. 950), que pode aparecer em forma de livro, filme ou contada de boca em boca. A narrativa e a história interligam-se, sendo a narrativa a forma como o texto é escrito, relatando a história. Narrativa é um relato, uma exposição de um facto ou de um acontecimento, um conto ou uma novela [(Koogan Larousse Seleções, 1980; Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1975); Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001)]. Para Silva (1987, p. 179), narrativa é “a[-]ção ou efeito de narrar; [...] exposição verbal ou escrita de certos factos e acontecimentos [...] conto, história”.

A leitura e contação de histórias desde a infância revestem-se de particular relevância para o desenvolvimento das crianças. De facto, “logo desde o pré-escolar, a literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas sobre essa incógnita que é o mundo dos ‘grandes’” (Velooso & Riscado, 2002, p. 27). Assim,

[o]juvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (ME, s.d. a, p. 7).

Nesta sequência, infere-se que os livros de histórias para a infância promovem o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. As histórias, as narrativas, os contos, fomentam o desenvolvimento de diferentes aptidões, como a estimulação da linguagem oral e escrita, da imaginação e da criatividade e também dos laços afetivos criados entre o contador de histórias e as crianças. “Na época a[-]tual a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias no seio familiar. Cabe ao jardim [-]de[-]infância e à escola assegurar que lhes não falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura” (ME, s.d. a, p. 7).

As narrativas tradicionais são os atuais contos de fadas, que continuam a encantar as crianças porque ajudam a simbolizar e a resolver os conflitos inconscientes das crianças (Corso & Corso, 2006). Sendo histórias contadas oralmente, apelam à imaginação por não terem imagens associadas. O poder imaginativo desses contos de fadas leva as crianças para mundos imaginários e ajuda a resolver os conflitos que vivem no dia a dia.

A criança, através do brincar, desenvolve o sistema cognitivo, assim como com o contacto com as histórias. Efetivamente,

[a] brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da infância, merece atenção e envolvimento, dado que esta é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado mas, pelo contrário, deve ser estimulado, pelo seu papel no auxílio nas evoluções psíquicas” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 180).

O educador e o professor têm uma oportunidade privilegiada para promover um desenvolvimento saudável através da estimulação cognitiva no momento do conto, recorrendo a diferentes histórias, dado que “[...] contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético” (Sisto, s.d. p.1). Opinião semelhante é expressa por Cláudia Dias e Ivone Neves (2012, p. 37): “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade”. No entanto, é importante ressaltar que a escolha de histórias a trabalhar deve ter em conta o público-alvo e respetiva faixa etária, uma vez que “as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança [, na] medida em que a experiência se enriquece e, de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas” (Fontes, Botelho & Sacramento, 1988, p. 37).

O ato de contar histórias envolve um contador de histórias e um público-alvo, neste contexto, crianças em idade escolar. As crianças, a partir dos 6 anos, tornam-se também contadoras de histórias e leitoras independentes. “O estímulo à imaginação pela narrativa [...] é uma verdadeira pedagogia da criatividade” (Quadros, 1972, p. 30).

A figura do contador de histórias, que eterniza “[t]odo esse acervo mítico da humanidade, agora perpetuado pela escrita e outros recursos” (Busatto, 2003, p. 26), conheceu diferentes designações ao longo do tempo e do espaço, sendo “rapsodo para os gregos, bardo para os celtas, griot para os africanos, que narrava de aldeia em aldeia os ensinamentos ouvidos por seus ancestrais, ou por seus mestres, como fizeram tantos discípulos de Cristo e Buda” (Busatto, 2003, p. 26). No entanto, designações à parte, é comumente aceite que o contador “é alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e imaginação

criadora” (Patrini, 2005, p. 19). Neste enquadramento, será pertinente lembrar o manifesto do contador de histórias que Cléo Bussato delineou³⁵.

O papel do educador/professor-contador de histórias deve assumir uma vertente preponderante na sua prática pedagógica, uma vez que “[o] interesse [da história] assenta [...] não só na criatividade, no “jeito” do narrador, como também na capacidade que este tem de chamar a atenção dos ouvintes para o que está a contar” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p. 13), tanto mais que “[m]ais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o quisermos realizar” (Sobrino, 2000, p. 46). Conclui-se que “[a contação] constitui um meio eficaz para pôr [as crianças] em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (Traça, 1992, p. 124), sendo, por isso, estratégia fundamental a usar pelo educador/professor.

A leitura deve ser trabalhada através das atividades pedagógicas, como referem Meire Amorim e Alessandra Farago (2015, p. 135): “[a] leitura deve ser constantemente trabalhada por meio das atividades pedagógicas, com grande quantidade de textos e livros da literatura infantil”. Atividades como as que realizei nos estágios proporcionaram às crianças descobertas através do contacto com as histórias, como por exemplo: “nem tudo o que parece é”, na leitura de *Pato!Coelho!* Concordo com Meire Amorim e Alessandra Farago, quando referem que “[se] percebe [-] a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler [-] e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças” (Amorim & Farago, 2015, p. 135).

Literatura para a Infância

Recordando a questão que norteou a minha investigação, “que papel ou papéis desempenha(m) o contacto com histórias para crianças no desenvolvimento da criatividade em crianças que frequentam o pré-escolar e o 1ºciclo do Ensino Básico?”, e considerando que “[a]s histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar” (Dohme, 2010, p. 18), e reconhecendo que

[a] Literatura é, sem dúvida, a forma de recreação mais importante na vida da criança: por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança; pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece. Ouvindo estórias, dizendo um poema, lendo, dramatizando um texto, realizando um jogral ou um coro falado, encenando uma peça de teatro, de todas essas maneiras a criança, desde os 3 anos, está divertindo-se, enriquecendo a sua linguagem e a sua bagagem cultural, ajustando-se ao seu mundo afetivo, através de símbolos (respostas a suas tensões) e liberando seus impulsos. E todas essas modalidades são formas de Literatura (Carvalho, 1983, pp. 176-177),

importa esboçar um breve enquadramento teórico quanto à temática da Literatura para a Infância. Vários autores consideram que só é possível falar realmente de Literatura

³⁵ Cf. <http://cleobusatto.blogspot.pt/2017/07/o-manifesto-do-contador-de-historias.html>

para a Infância a partir do séc. XVII, como refere Ricardo Azevedo: “[...] as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino” (1999, p. 1), muito fruto da consciencialização de que a “a criança [era] um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta” (Cunha, 2002, p. 22). Assim, é “precisamente nessa época [século XVII] que se procedeu a uma profunda reforma pedagógica, em simultâneo com o alicerçamento e a implementação do sistema educacional burguês” (Fontes, 2009, p. 2).

Esses livros de carácter educativo foram escritos, por exemplo, por John Amos, autor de *Orbis Sensualium Pictus* (1658), em que surge um “ABC” com imagens de animais, em que o texto inclui os sons característicos dos animais, para ensinar o som de cada letra, o que já antevê a importância que a ilustração de obras para a infância iria progressivamente adquirir. Em 1697 Charles Perrault publica, em França, um livro com os contos da sua infância, sendo esta obra posteriormente intitulada “Contos da mãe Gansa”, tornando-se única pela sua “maneira de narrar tanto para crianças quanto para adultos, mesclando conflitos familiares e fantasia com apartes maliciosos e comentários sofisticados” (Machado, 2010, p. 12)

No século XVIII, “o conceito de infância sofre alterações decisivas, paralelas às mudanças verificadas na educação e na estrutura familiar e social, por influência da crescente afirmação da ideologia burguesa e das ideias iluministas” (Gomes, 1998, p. 330). O século XIX, considerado, por vários especialistas, como a “Idade de Ouro” da Literatura para a Infância, marca o momento em que a criança se torna objeto de estudo e investigação nas mais distintas áreas do conhecimento humano como, por exemplo, nos campos da psicologia e da pedagogia (Fontes, 2009). Este século foi fulcral para a história da literatura para crianças (Bastos, 2010), uma vez que, na segunda metade do século, a criança passa a assumir um papel principal como “personagem essencial da Literatura para a Infância e Juventude, tipologia literária especializada” (Fontes, 2009, p. 2). A criança era personagem dos contos, contos esses que veiculavam saberes e crenças. Esses contos ilustravam problemas e resoluções que transmitiam à criança formas de lidar com os obstáculos da vida.

Nesta época também surgiram os primeiros escritos para a infância de autoria genuinamente portuguesa, quando os autores nacionais deixaram de apenas traduzir e adaptar obras estrangeiras e passaram a “[impor] os seus trabalhos, mercê até de nome já feito como acontece nos casos de Junqueiro, Pinheiro Chagas, Adolfo Coelho e outros” (Rocha, 1984, p. 41), criando obras que representam episódios da sua infância, sobre a educação e a literatura (Bastos, 2010) e esboçando “novas perspe[-]tivas pedagógicas que defendem um alargamento de espaços para o elemento lúdico nas obras destinadas às

crianças, agora que estas se vão libertando da primitiva amálgama, criança/povo inculto”. (Rocha, 1984, p. 41).

No início do século XX, e com a Constituição de 1911 e a propaganda republicana, a educação estabeleceu-se como uma das prioridades, reconhecendo-se o livro como veículo de divulgação do conhecimento, “arma” por excelência no combate ao analfabetismo. Os autores, influenciados pelo clima propício à época, deram ao prelo “narrativas de aprendizagem da vida e das coisas, em forma dialogada, onde o adulto escuta e esclarece pacientemente os mais novos, introduzindo-os nas maravilhas do mundo” (Bastos, 2010, p. 42). Nesta primeira metade do século apareceram igualmente adaptações de contos tradicionais, mas também trabalhos originais.

Durante os anos 30, em que o domínio salazarista era já evidente, começam a sair nos jornais indicações contra a fantasia dos livros, contrariando o que anteriormente se defendia. Autores dessa época defendem que os livros deveriam dar primazia à realidade em detrimento da fantasia, em prol da utilidade para as crianças. Como refere Glória Bastos, “[a] moral e o ensino «útil» surgem assim como obje[-]tivos essenciais da educação, e os livros são encarados como instrumentos que deverão estar adequados a esses princípios” (Bastos, 2010, p. 43).

Após a revolução de 25 de abril de 1974, verifica-se a abertura do país ao exterior, dando-se uma mudança também ao nível das mentalidades e criando-se condições mais favoráveis para uma democratização cultural e para o acesso à educação (Gomes, 1998, p. 340). A maior mudança nas escolas primárias foi a introdução do estudo da literatura para crianças (Bastos, 2010) e a nível cultural destaca-se o alargamento da rede de bibliotecas públicas, assim como a atribuição de prémios literários. Assim, “criaram-se outras condições [-] para que surgissem novos autores de literatura infantil bem como se desenvolvessem esforços, iniciados já anteriormente, para que houvesse um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e da literatura infantil” (Balça, 2008, p. 1).

Cada vez mais a Literatura para a Infância assume “um papel preponderante, porque [-] [se] torna, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável” (Velo & Riscado, 2002, p. 27). Deste modo, é através de histórias contadas aos mais pequenos que a criança quer descobrir o mundo e encarar os desafios da vida. Efetivamente, a Literatura para a Infância “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de crenças e valores” (Aguiar e Silva, 1981, p. 14). Conclui-se, conseqüentemente, que a Literatura para a Infância é fundamental para o desenvolvimento de aptidões, como a imaginação e, por sua vez, a criatividade.

Imaginação e Criatividade

Segundo Mara Dierssen, medir a criatividade não é fácil e há poucas ferramentas para a avaliar: “[a] criatividade é, sem dúvida, um dos comportamentos mais complexos do ser humano e estamos ainda longe de compreender as suas bases neurobiológicas” (2016, p. 105). A criatividade, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001a, p. 1024), consiste na

qualidade do que dá origem a alguma coisa, através da imaginação ou do pensamento; capacidade de inventar; de criar; de ser criador ou criativo ou de ter capacidade inventiva. [...] Qualidade do que é ou foi feito, pensado... de forma diferente, nova, do que foi feito com a imaginação.

Vygotsky (2009) descreve a imaginação como uma característica que pode ser ampliada ou limitada, assim como a criatividade, tudo depende da disponibilidade da criança para a representação artística, até porque, “[d]esde os primeiros anos da infância, encontramos processos criadores que se refle[-]tem, sobretudo, nos seus jogos” (Vygotsky, 2009, p. 13). Em obra posterior, Vygotsky considera que “[q]uando [se] desenh[a] a partir da natureza, [se] escrev[e] ou [se] fa[z] algo segundo um modelo, em todas estas situações reproduz[-se] apenas o que está perante [o sujeito] [...] a [sua] atividade não cria nada de novo” (Vygotsky, 2012, p. 21). Assim, quando não se cria algo de novo, não há criatividade. O autor completa com uma definição de criatividade: “[...] a criatividade é privilégio e dom de seres eleitos, génios, talentos, dos que criam grandes obras artísticas, daqueles que realizam grandes descobertas científicas e inventam aperfeiçoamentos importantes na área da tecnologia” (Vygotsky, 2012, p. 25).

No âmbito desta temática, Mara Dierssen defende que a criatividade é normalmente associada às artes, como atividades musicais, artísticas ou literárias. No entanto, faz a seguinte ressalva: “[...] a criatividade pressupõe avançar para terrenos nunca explorados anteriormente, penetrar no desconhecido, no novo, fugir do estabelecido e até questioná-lo” (Dierssen, 2016, p. 105).

A criatividade é um conceito difícil de definir, como referem os autores consultados e, por isso, tive alguma dificuldade em encontrar uma definição de Torrance. No entanto através de Silvério da Costa Oliveira (2009, p. 93), encontrei uma definição de criatividade esgrimida por Torrance (1965): “[c]riatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados” Para Torrance, uma pessoa criativa propõe resoluções para as falhas existentes, dando possíveis soluções, experimentando a solução e, por fim, expondo os produtos dessa pesquisa.

Literacia Visual

O conceito Literacia corresponde à habilidade de usar as competências de escrita, de leitura, de oralidade e de cálculo. A literacia ajuda na compreensão da escrita sendo

intermediária do som das palavras verbalizadas. “Na sua origem, portanto, a literacia é assim eminentemente visual” (Gil, 2011, p. 16). Segundo um documento do Ministério da Educação (2001, p. 151), “[l]iteracia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas”. Esta definição salienta três tipos de literacia: comunicação, criação e compreensão, sendo cada uma explicada por Ricardo Reis (2011, pp. 405-406): a comunicação é “a capacidade de ler e escrever nas diferentes linguagens das diferentes formas artísticas”, a criação é “a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos associados a cada uma das linguagens” e a compreensão é “a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto”.

A literacia pode ser visual, escrita, de leitura, gráfica, musical, entre outras. No entanto, para o presente estudo, é particularmente relevante focarmo-nos na Literacia Visual, “uma abordagem que, ao englobar os diferentes tipos e níveis de competência literária dos cidadãos, demonstra a sua própria complexidade, já que o seu desenvolvimento [...] coloca questões e desafios específicos e diferenciados em cada uma das suas fases” (Sá-Chaves, 2005, p. 9).

O conceito de Literacia Visual é, de certo modo, controverso. De acordo com Isabel Capelo Gil (2011, p.12), “o caso da literacia visual é estranho, algo que nos está próximo, mas que não deixa de provocar instabilidade”. A Literacia Visual pode ser a história das imagens, o que podem contar quando as observamos, ou se há mais alguma coisa a descobrir na imagem mas, para Nicholas Mirzoeff (1998, p. 6), “ainda é uma ideia em formação, ao invés de um campo existente bem definido” (tradução nossa).

Ainda segundo Isabel Capelo Gil (2011), não sendo a visão uma característica biológica e natural que funciona da mesma forma em todas as pessoas saudáveis, mas que é influenciada pela sociedade, permite ao ser humano ver coisas diferentes de imagens iguais, o que aconteceu, por exemplo, na imagem usada no livro *Pato!Coelho!* de Amy Rosenthal (2012), livro que utilizei na investigação. Gil (2011, p. 13) defende ainda que é “assim que a experiência visual se afigura sobretudo uma experiência representacional”, interpretando e vendo como interpretamos, mas a “literacia visual é algo que o coelho-pato nunca será, ou seja, é um conceito-em-curso, a fazer-se, ao passo que a meta-imagem, [...] é limitada [...] como coelho ou como pato” (Gil, 2011, pp. 14-15).

Concluindo, a Literacia Visual pode ser vista de diversas formas, não esquecendo que o conceito está a evoluir de tal forma que vários autores deixaram de o definir. É um conceito em evolução que, embora seja uma competência, também é uma estratégia (Gil, 2011).

Desenho Infantil

Num estudo deste género, não será despendendo refletir acerca do conceito de “Desenho Infantil”, tanto mais que “[n]ão se pode esquecer [...] que o desenho é uma forma

de expressão plástica que não deve ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo” (OCEPE, 1997, p. 61), sendo tarefa do educador/professor transformar atividades neste âmbito em atividades educativas, sendo fundamental que os agentes de educação “tenham uma formação psicopedagogicamente atenta às a[-]tividades expressivas, às expressões artísticas, e à educação pelas artes” (Santos, 1989, p. 67).

Os borrões são os primeiros contactos das crianças com o papel, em representação das trapalhadas realizadas pelos bebés, com as primeiras papas, sujando por prazer. As crianças depois começam a rabiscar e fazem o movimento por prazer, primeiro circular e depois longitudinal.

É através do desenho que a criança cria e desenvolve as formas expressivas onde inclui a imaginação e a realidade. Efetivamente, “[a] criança diz nos seus desenhos mais do que aquilo que conscientemente queria dizer: ela revela aspe[-]tos ocultos (inconscientes, por exemplo) da sua personalidade e, através disso se expressa, no sentido profundo da palavra” (Porcher 1982, p. 108). Assim, o desenho criado ou recriado permite um canal de comunicação entre a criança e os adultos. Vários autores de várias épocas estudaram e registaram as diferentes fases do desenho infantil. Por exemplo, Luquet (1969, p. 145) considera que, a “princípio, para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas”. Aos 2 anos, a criança encontra-se na fase do *realismo fortuito* em que a criança traça riscos sem desejo de representação e começa a nomear o que desenhou. Segundo Florence de Méredieu (2006), esta fase põe fim ao rabisco porque a criança procura desenhar signos, mesmo que ainda não tenha desejo de representação. Para Jean Piaget³⁶ esta fase tem o nome de garatuja (*estádio sensório motor*) e, para o autor, o traçar linhas em todos os sentidos, sem levantar o lápis dá prazer à criança. Não existe figura humana e as cores utilizadas não têm qualquer sentido para a criança. Este autor divide a garatuja em dois momentos: garatuja desordenada (movimentos amplos e desordenados) e garatuja ordenada (movimentos longitudinais e circulares, exploração do traçado no papel).

Aos 3/4 anos, Luquet considera que a criança está na fase do *realismo falhado*, que se caracteriza por fracassos e alguns sucessos na tentativa de reproduzir objetos. A criança falha devido à falta de controle total dos movimentos e porque, nestas idades, é difícil haver uma concentração durante um longo período de tempo. A partir dos 3 anos, para Piaget, a criança está no *estádio pré-operatório* (pré-esquematismo) e já atribui significado ao que desenha. A criança permanece na fase do pré-esquematismos até aos seis anos, melhorando as suas produções e a criatividade, estabelecendo uma maior relação entre o desenho, pensamento e realidade.

³⁶ Apontamentos da disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação (Professora Sónia Seixas).

Dos 4 aos 10/11 anos, a criança entra no *realismo intelectual*, de acordo com Luquet. Nesta fase, a criança mostra que tem maior agilidade gráfica e a representação da figura humana ganha diferentes formas, assim como os objetos anteriormente desenhados. O desenho torna-se realista, usa transparências e rebatimentos e vários pontos de vista. Por volta dos 12 anos (*realismo visual*), a criança descobre as perspectivas e começa a aprender como se colocam os objetos em relação às pessoas, dando-se um “enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar as produções adultas” (Bordoni, s.d., s.p.). Para Méredieu (2006, p. 22), no *realismo intelectual* “começa o principal estágio”, porque as crianças destas idades desenhavam o plano deitado “os obje[-]tos não são representados em perpe[-]tiva, mas deitados em torno de um ponto ou eixo central, por exemplo as árvores de cada lado da estrada”.

De acordo com Piaget, a partir dos 7 anos e até aos 10, a criança está no esquematismo (*estádio das operações concretas*) e neste estágio a figura humana demonstra exageros, negligências, omissões e mudanças. “Aqui, existe a descoberta das relações quanto à cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por negligência emocional” (Muniz, 2012, p. 124). Ainda neste estágio observa-se a emergência do realismo, em que a criança descobre o plano e a sobreposição, utilizando bastantes formas geométricas. A diferenciação de sexos é evidente através do tipo de desenhos e das roupas das figuras humanas representadas. A partir dos 10 anos, a criança entra no *estádio das operações abstratas* (pseudo-naturalismo), não desenha espontaneamente e tende a exibir dois tipos de tendências: visuais (realismos e objetividade) e percepção háptica (expressão tátil). Nesta fase, o pensamento formal da criança é hipotético-dedutivo, isto é, é capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de observação real³⁷. Algumas características evidentes nos desenhos nesta fase são o realismo, a objetividade, a perspectiva, o uso criterioso da cor, a presença de articulações e de proporções na figura humana e características sexuais exageradas.

Os estádios referidos podem diferir de criança para criança, porque há crianças que podem parar num estágio por alguma razão, por algum distúrbio e, por vezes, há crianças que saltam alguns estádios de desenvolvimento.

Filosofia de Torrance e Testes

Ellis Paul Torrance nasceu em 1915 e morreu em 2003, foi psicólogo e dedicou a sua vida a ser professor de psicologia educacional. Ficou conhecido pela pesquisa sobre a criatividade e em 1966 criou a primeira edição dos Testes de Pensamento Criativo, baseando-se nas dimensões de aptidão de Guilford (1959): originalidade, elaboração, flexibilidade e fluência. Foi nesta versão dos testes de criatividade³⁸ que me foquei ao longo

³⁷ Apontamentos da disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação (Professora Sónia Seixas).

³⁸ Anexo L – Bateria de Testes denominada Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT. A consultar na página 126.

deste estudo. Ressalva-se, no entanto, que Torrance fez algumas alterações, ao longo dos anos, nas dimensões de aptidão, excluindo umas e acrescentando outras.

Segundo González, Hernández, Rodríguez, & Miranda (2007), a **originalidade**³⁹ é a raridade das respostas, respostas incomuns e inesperadas, autenticidade da resposta dada no teste de Torrance.

- Os critérios de correção são definidos por uma tabela de respostas possíveis (adaptada para o Pré-Escolar⁴⁰ e originais⁴¹ de Torrance traduzidas para o 1º e para o 4º ano);
- A pontuação máxima é 5 pontos;
- As listas referem-se ao objeto e não ao título;
- Se a resposta ou desenho não constar na tabela, é atribuído o máximo da pontuação.
- Exemplo: se o aluno desenha uma flor e dá o título de “natureza”, o que consta na tabela é a palavra flor.

Bónus para o jogo 2 e 3⁴²

Obtém-se um bónus sempre que se verificar ligações entre os desenhos, fazendo uma sequência, contando uma história, ou então, uma ligação pelo título.

Jogo 2:

Ligação de dois traços: bónus de 3 pontos.

Ligação de três traços: bónus de 4 pontos.

Ligação de quatro traços: bónus de 5 pontos.

Ligação de cinco traços: bónus de 6 pontos.

Continuando da mesma forma...

Quanto mais ligações, mais pontos.

Jogo 3:

Ligação de dois conjuntos de traços paralelos: bónus de 1 ponto.

Ligação de três a cinco conjuntos de traços paralelos: bónus de 2 pontos.

Ligação de seis a dez conjuntos de traços paralelos: bónus de 3 pontos.

Ligação de onze a quinze conjuntos de traços paralelos: bónus de 4 pontos.

Ligação de mais de quinze conjuntos de traços paralelos: bónus de 5 pontos.

A **elaboração**⁴³ é a imaginação passada para o desenho, capacidade de detalhe nas figuras, ato de elaborar.

-1 ponto se existir cor;

-1 ponto para a sombra dos objetos;

³⁹ Anexo M - Figura 25 - Desenho realizado por um aluno do 4º ano, do grupo de controle. A consultar na página 132.

⁴⁰ Não existem tabelas de correção para crianças com idade inferior aos 6 anos, por isso, tive de criar as minhas próprias tabelas de correção para este nível etário, que se encontram no anexo N. A consultar na página 136.

⁴¹ Anexo O – Tabelas de Torrance (1º e 4º ano) traduzidas. A consultar na página 138.

⁴² Anexo M - Figura 26 - Desenho realizado por um aluno do 1º ano, do grupo de controle. A consultar na página 133.

⁴³ Anexo M - Figura 27- Desenho realizado por um aluno do 1º ano, do grupo experimental. A consultar na página 134.

- 1 ponto à decoração do objeto principal, com finalidade de embelezamento do desenho;
- 1 ponto quando os detalhes melhoram a ideia (elementos secundários);
- 1 ponto pelo título (título não descritivo, mas que tenha significado o que representa o objeto desenhado).

A **flexibilidade**⁴⁴ é a variedade de categorias de resposta.

- Os critérios de correção são definidos de acordo com as 63 categorias⁴⁵ de Torrance. Soma 1 ponto por cada categoria em que se insira o desenho.
- As repetições de categoria não são contabilizadas.

A **Fluência**⁴⁶ corresponde à facilidade, espontaneidade e número de respostas relevantes⁴⁷.

- A pontuação máxima no jogo 2 é 10 pontos;
- A pontuação máxima no jogo 3 é 30 pontos;
- A pontuação é dada por cada desenho realizado. No caso do pré-escolar apenas serão contabilizados 6 pontos (no jogo 2), pois apenas existem 6 desenhos por completar.
- O desenho não é contabilizado se:
 - Não for usado na construção do produto final (jogo 2);
 - Os desenhos que não usarem, ou deixarem de lado as linhas paralelas ou usarem as linhas como limite do local de desenho (jogo3);
 - Não for alterado (jogo 2 e 3);
 - For um título e um desenho abstrato (jogo 2 e 3);
 - For um título real e um desenho abstrato (jogo 2);
 - For abstrato e não tiver título (jogo3);
 - Houver repetições de título e desenho (jogo 2 e 3), apenas é contabilizado 1 dos desenhos. No caso da mudança de título e desenho idêntico é considerado válido (jogo 2).

No entanto, na Creche e no Jardim de Infância, fiz alterações no segundo e terceiro exercício, facilitando a sua realização, como se detalha no Anexo K⁴⁸.

Os exercícios aplicados por mim ao 1º CEB são de autoria de Torrance, fazendo parte da bateria de testes denominada Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT.

2.3. Aspetos Metodológicos

A metodologia utilizada para este estudo caracterizou-se por ter uma natureza quantitativa, tendo por base um estudo experimental, sendo que análises deste género “estudam os efeitos de uma ou mais situações, métodos ou materiais alternativos e que

⁴⁴ Anexo M - Figura 28- Desenhos realizados por um aluno do 1º ano, do grupo experimental. A consultar na página 135.

⁴⁵ Anexo P – 63 Categorias da flexibilidade. A consultar na página 156.

⁴⁶ Anexo M - Figura 29- Desenhos realizados por um aluno do 4º ano, do grupo experimental. A consultar na página 136.

⁴⁷ No jogo 2, se o desenho não for contabilizado, é eliminado das restantes categorias.

⁴⁸ A consultar na página 123.

constituem trabalhos de intervenção, com metodologias usualmente de tipo quantitativo (com tratamento estatístico de dados)” (Ponte, 1994, p. 3).

O grupo de controle, grupo que apenas foi sujeito aos testes de criatividade, não experienciou qualquer intervenção minha.

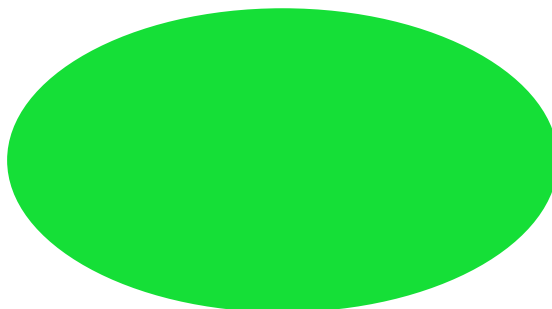
O grupo experimental, grupo que desde o início do estudo foi exposto ao contacto com histórias, realizou também os testes de criatividade no final.

2.3.1. Contextos de Ensino do Estudo

O estudo foi desenvolvido em todos os locais de estágio do Mestrado, iniciando na Creche, passando pelo Jardim de Infância e depois contemplando também o 1º e o 4º ano do Ensino Básico.

2.3.2. Opções Metodológicas

Para a elaboração deste relatório, foi necessário aprender técnicas de contação de histórias, como, por exemplo, a bablação (conceito abordado pelo escritor e contador de histórias argentino Rodolfo Castro, no âmbito do I Encontro Internacional *Literatura Oral: Passado, Presente e Futuro*⁴⁹)



Os resultados desta investigação são de ordem quantitativa, uma vez que este tipo de investigação procura resultados, os quais surgiram da avaliação final dos testes de criatividade, dos dois grupos, resultados que variaram entre os 4 pontos e os 226 pontos.

Para aplicação da bateria de testes, existem 3 jogos definidos por Torrance.

Jogo 1: compor um desenho

Aparece inicialmente uma instrução acompanhada de um pedaço verde de cartolina,

Figura 23 - Exemplo de um pedaço de cartolina verde

como se detalha a seguir:

"Olha para este pedaço de papel verde. Pensa num desenho ou em algo que podes desenhar usando este pedaço de papel como parte do desenho. Pensa em algo que tenhas vontade de desenhar: tens uma boa ideia! Pega no pedaço de papel verde e cola-o nesta página no local em que desejas fazer o teu desenho. Vai, coloca-o já. Agora, com o teu lápis, vais adicionar todas as coisas que desejas, para fazer um bom desenho. Tenta

⁴⁹ Encontro realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 4 de abril de 2018.

desenhar algo em que ninguém pensou fazer antes. Adiciona muitas ideias para que possas contar uma verdadeira história. Para terminar, não te esqueças de colocar um título no teu desenho, um nome divertido que explique bem tua história."

A duração do exercício é de 10 minutos contados a partir do momento que é lida a explicação. Ao longo da duração do teste não se pode referir que o pedaço de papel verde é oval ou uma elipse. Neste primeiro jogo apenas são consideradas, para efeitos de correção, a originalidade e a elaboração.

Jogo 2: acabar um desenho

Aparece inicialmente uma instrução acompanhada de uma sequência de 10 desenhos, numerados. As instruções foram as seguintes:

"Olha, começámos a desenhar estes pequenos quadrados, mas não terminámos. És tu que vais acabar de adicionar coisas. Podes fazer objetos, imagens ... tudo o que quiseres, mas cada desenho deve contar uma história. Lembra-te que os traços que já foram feitos serão a parte mais importante do teu desenho. Adiciona muitas ideias para torná-lo interessante. Em seguida, escreve o título do desenho que fizeste na parte inferior de cada quadrado. Mais uma vez, tenta pensar em ideias que ninguém pensou antes."

A duração do exercício é de 10 minutos contados a partir do momento que é lida a explicação. No caso do Pré-Escolar⁵⁰, não impus tempo para a sua realização.

Neste segundo jogo foram consideradas a originalidade, a elaboração, a flexibilidade e a fluência.

Jogo 3: as linhas paralelas, cujas instruções se detalham a seguir:

"Agora vamos ver quantos desenhos podes fazer a partir de duas linhas. Com o teu lápis podes adicionar coisas a essas duas linhas: para baixo, para cima, para dentro, para fora, o que quiseres. Mas é necessário que essas duas linhas sejam a parte mais importante do teu desenho. Tenta fazer imagens agradáveis, conta uma história. Tem cuidado para que os teus desenhos não sejam todos iguais. Lembra-te de colocar um título para cada desenho."

A duração do exercício é de 10 minutos contados a partir do momento que é lida a explicação. Mais uma vez, no caso do Pré-Escolar, não impus tempo para a sua realização.

Neste terceiro jogo foram consideradas a originalidade, a elaboração, a flexibilidade e a fluência.

No final do tempo, os desenhos foram recolhidos, não tendo sido permitidas alterações ou quaisquer acrescentos ao desenho, apenas se faltasse o título é que poderia ser dado mais algum tempo para o colocar.

O examinador (neste caso, eu) tinha a liberdade de avisar em qualquer um dos jogos quando o tempo estivesse a terminar. No 1ºCEB, apenas eram considerados válidos os desenhos com título.

⁵⁰ Anexo Q – Jogo dois e 3 aplicado ao pré-escolar. A consultar na página 15.

2.3.3. Participantes

Participaram neste estudo 32 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 10 anos. De cada contexto envolvi 4 crianças do grupo experimental e 4 crianças do grupo de controle. Os grupos experimentais foram escolhidos ao acaso e os grupos de controle foram escolhidos de acordo com as idades do grupo experimental, tentando apresentar dois grupos o mais homogêneos possível.

2.3.4. Recolha e Análise de Dados

A recolha dos dados foi feita através da realização dos testes de criatividade, em contexto de sala de aula e, no caso do primeiro ciclo, demorou 30 minutos, tal como previsto na aplicação do teste de Torrance. No caso da Creche e do Jardim de Infância, não impus tempo de realização nos três jogos e, quando as crianças terminavam cada jogo, passavam para o jogo seguinte.

Na minha opinião, a análise dos resultados foi um processo complicado e demorado porque todos os desenhos tinham uma tabela de correção própria e tive de as traduzir de acordo com o ano de aplicação do teste. Ou seja, no 1º ciclo existia uma tabela por cada nível de ensino, no entanto, apenas traduzi as do 1º e 4º ano, no âmbito do presente estudo. Depois de traduzir as tabelas, foi necessário interpretar cada desenho de acordo com essas tabelas e atribuir-lhes a pontuação estipulada.

2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

De um modo geral, considero que os resultados me surpreenderam, no entanto, como previa nos dados do grupo da Creche, não se verificou muita diferença entre o grupo experimental e o grupo de controle. O grupo de Jardim de Infância e o grupo de 4º ano foram os mais recetivos ao teste de criatividade, demonstrando-se interessados e motivados quando se iniciou o teste e quando entreguei os diplomas⁵¹ com a pontuação.

Creche

O brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças e esse ato permite que as crianças desenvolvam a imaginação e a criatividade. Seguindo esta lógica, durante o período de implementação do projeto, preparei diferentes desafios para as crianças, alguns em grupo, outros individuais. Apresentei problemas e tentei que as crianças chegassem a conclusões e descobrissem o que tinham de fazer e como o iam fazer. Este último passo foi o que causou maiores dificuldades ao grupo, pois nem sempre conseguiam fugir do hábito, criando, invariavelmente, algo parecido com o que já tinham conseguido fazer anteriormente.

A partir deste projeto de intervenção desenvolvi atividades das diferentes áreas,

⁵¹ Anexo R – Exemplo do diploma entregue aos participa



Figura 24 - Cabeça do animal facultada aos elementos do grupo experimental

no entanto, foquei-me no grupo experimental para desenvolver o estudo. Assim, a esse grupo contei uma história, trabalhando-a através da criação de animais imagináveis com a cabeça representada na figura 24 como base de criação do animal. A história apresentada intitulava-se *Pato!Coelho!*⁵²

Desenvolvi com o grupo experimental um momento de conto e um momento de diálogo associado à história; após esta dinâmica, procedi, com o grupo, à construção de animais através da cabeça do *Pato!Coelho!* Cada criança criou a sua criatura, contudo, foram mais rabiscos do que animais. Tudo isto é notório na fase sensório motora (garatuja ordenada - 2 anos), descrita por Bombonato & Farago (2016), com movimentos longitudinais e circulares. A criança desenha e diz o que é, mas não há relação entre o objeto e a sua representação.

Após a atividade com o grupo experimental, apliquei o teste de criatividade aos dois grupos. Da avaliação feita através dos testes de criatividade resultaram as seguintes pontuações:

Identificação	Grupo Controle	Grupo Experimental	Identificação
C1	4	4	E1
C2	5	4	E2
C3	7	4	E3
C4	45	60	E4
Média = $61/4 = 15,25$		Média = $72/4 = 18$	

s de Creche

Tabela 3 - Pontuações dos grupos

As diferenças entre o grupo de controle (C) e o grupo experimental (E) são visíveis, sendo possível verificar que o grupo de controle tem duas crianças com mais criatividade do que o grupo experimental e o grupo experimental apenas tem uma criança com desempenho superior a nível da criatividade.

Se analisarmos a média percebemos que no grupo de controle apenas há uma criança com valores superiores (média = 15,25 pontos em comparação com 45 pontos da C4), assim como se verifica no grupo experimental (média = 18 pontos em comparação com E4).

A criatividade pode ser trabalhada desde a Creche, no entanto, não é apenas em 7 semanas que se pode marcar a diferença num grupo de crianças, na minha opinião. É possível trabalhar a criatividade com atividades de expressão plástica, dramática, motora, oral e musical. Através deste estudo, não consegui comprovar de forma concludente que o contacto com as histórias promove efetivamente a criatividade, uma vez que o grupo de controle obteve dois resultados superiores aos do grupo experimental.

⁵² Rosenthal, A. (2012). *Pato!Coelho!* Trad. Ed. Presença. Lisboa: Editorial Presença.

Segundo a minha intervenção direcionada ao estudo, posso afirmar que as atividades desenvolvidas com o grupo experimental não me puderam elucidar porque foram poucas, não podendo, portanto, responder à questão de como podem ser agregadas à atividade de conto de histórias.

Jardim de Infância

No estágio em Jardim de Infância comecei por determinar quais os elementos do grupo experimental e quais as crianças do grupo de controle, tendo em conta a sua semelhança às do grupo experimental. Terminada esta etapa, comecei por contar histórias ao grupo experimental como, por exemplo, *A vaquinha Clara*⁵³. Para a apresentação deste livro ao grupo experimental, procedi à realização de atividades de pré-escuta, de escuta e de pós-escuta. No primeiro momento, mostrei a capa e dialoguei com o grupo sobre as suas expectativas e passei para o segundo momento. Neste momento, li o título, o autor e a história de forma perceptível e com entoação. Para finalizar o momento da história, dialoguei com o grupo sobre o que tinha acontecido no enredo da história e sobre as ilustrações. Para concluir, passei com o grupo para a mesa de trabalho e disponibilizei diversos materiais para a criação de animais com pratos de plástico. Passado alguns dias, contei a história *Pato!Coelho!* e realizei a mesma atividade que tinha efetuado com o grupo da Creche e apliquei aos dois grupos, experimental e de controle, o teste de criatividade. Da avaliação feita através dos testes de criatividade resultaram as seguintes pontuações:

Identificação	Grupo Controle	Grupo Experimental	Identificação
C5	4	76	E5
C6	25	81	E6
C7	6	12	E7
C8	60	73	E8
Média = $95/4 = 23,75$		Média = $242/4 = 60,5$	

Tabela 4 - Pontuações dos grupos de Jardim de Infância

Os dados evidenciados nesta tabela comprovam que o grupo experimental teve melhores resultados do que o grupo de controle. A criatividade pode ser trabalhada a partir da Creche, porém, a nível de Jardim de Infância, nota-se maior impacto no teste de criatividade. Podemos trabalhar a criatividade com atividades das diversas áreas curriculares, portanto, não devemos repreender uma criança por pintar o sol de verde, se sabemos que ela conhece as cores da Natureza. “Criatividade é sempre uma atribuição que outrem faz face a algo ou alguém, havendo sempre subjetividade no que é denominado criativo e a isso chamámos o olhar do outro” (Morais & Fleith, 2017, p. 9). Ou seja, a maior

⁵³ Pujol, R. (2017). *A vaquinha Clara*. Trad. Teresa Souto. Lisboa: Atlântico Press.

limitação das crianças é o adulto que já está formatado para o estereótipo e não deixa a criança ser criativa.

Assim sendo, depois de aplicar as histórias apenas ao grupo experimental, posso afirmar que, de acordo com o teste de criatividade, as crianças que escutam histórias têm maior capacidade criativa do que as crianças que não escutam histórias. As atividades aplicadas por mim em contexto de sala de Jardim de Infância comprovam que é possível agregar as atividades de conto de histórias às atividades que desenvolvem a criatividade.

1º ano CEB

No estágio de 1º ano do 1ºCEB, comecei por selecionar quais seriam os elementos do grupo experimental e quais as crianças do grupo de controle, tendo em conta a sua semelhança às do grupo experimental. Para o grupo experimental, comecei por realizar atividades que envolvessem as histórias como, por exemplo, a história *365 pinguins*⁵⁴. Para a dinamização desta atividade, levei um livro de mesa com cenários para a sala de aula. A atividade começou com um momento de pré-escuta com atividades de desconstrução de preconceções sobre a capa, a que se seguiram um momento de escuta e um momento de pós-escuta com uma experiência sobre os estados da água, ligando-os ao degelo do Polo Sul. É possível agregar atividades como a descrita ao conto de histórias, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, assim como as competências associadas à respetiva atividade.

Passado alguns dias, contei a história *Pato!Coelho!* e realizei a mesma atividade que já tinha realizado com os grupos de Creche e de Jardim de Infância, aplicando o teste de criatividade aos dois grupos da turma de 1º CEB. Da avaliação feita através dos testes de criatividade resultaram as seguintes pontuações:

Identificação	Grupo Controle	Grupo Experimental	Identificação
C9	126	179	E9
C10	39	198	E10
C11	208	226	E11
C12	150	214	E12
Média = 523/4 = 130,75		Média = 817/4 = 204,25	

1º ano

Tabela 5 - Pontuações dos grupos de

Os dados evidenciados pela tabela comprovam que o grupo experimental teve melhores resultados do que o grupo de controle.

Se observarmos a média dos valores dos testes de criatividade verificamos que, tanto no grupo de controle, como no grupo experimental, houve duas crianças acima da média do grupo. A criatividade pode ser trabalhada com o 1º ano, no entanto, as

⁵⁴ Fromental, J. L. (2013). *365 Pinguins*. Trad. Maria Afonso. Lisboa: Orfeu Negro.

oportunidades são menores do que em contexto de Pré-Escolar, devido ao rigor exigido pelas professoras cooperantes para cumprir o horário e as disciplinas.

Nesta faixa etária, 6 anos, os alunos inicialmente não foram muito recetivos ao teste de criatividade porque eram muito exigentes com eles próprios. Isto é, na realização do jogo 3, após terminar o tempo estipulado, queriam continuar a desenhar para concluir as três páginas do teste de criatividade. Neste caso específico, o do 1º ano, a criatividade pode ser trabalhada nas diferentes áreas do currículo, Português, Matemática, Estudo do meio, Expressões e Cidadania. De acordo com os dados, posso afirmar que as crianças do 1º ano que escutaram histórias tiveram melhores resultados do que as que não escutaram histórias.

4º ano CEB

No estágio em contexto de 4º ano, comecei por selecionar quais seriam os elementos do grupo experimental e quais as crianças do grupo de controle, tendo em conta a sua semelhança às do grupo experimental. Para o grupo experimental, realizei uma atividade que envolvesse o conto de histórias, tendo ficado reduzida à atividade da história do *Pato!Coelho!* porque não houve muito tempo ao longo do estágio, devido às inúmeras atividades preparadas pela instituição. Uma das crianças já conhecia a história, no entanto, o grupo experimental esteve inteiramente envolvido e participativo. Gostei de aplicar esta atividade com o 4º ano porque foram bastante imaginativos na criação do animal, recorrendo à cabeça do *Pato!Coelho!* quando desenvolvi a mesma atividade que tinha feito com os restantes grupos experimentais.

Após a atividade com o grupo experimental, apliquei o teste de criatividade aos dois grupos, em simultâneo. Da avaliação feita através dos testes de criatividade resultaram as seguintes pontuações:

Identificação	Grupo Controle	Grupo Experimental	Identificação
C13	147	189	E13
C14	199	176	E14
C15	107	177	E15
C16	204	185	E16
Média = $657/4 = 164,25$		Média = $727/4 = 181,75$	

Tabela 6 - Pontuações dos grupos

s de 4º ano

Os dados evidenciados pela tabela comprovam que o grupo de controle teve dois valores superiores ao grupo experimental e vice-versa. Se observarmos a média dos valores dos testes de criatividade, verificamos que, tanto no grupo de controle, como no grupo experimental, houve duas crianças acima da média do grupo. Os dois valores mais altos do grupo de controle correspondiam a duas alunas com boas notas e que frequentavam regularmente a biblioteca ao longo do estágio e que liam bastantes livros. Uma delas foi

mesmo a vencedora do prémio de aluno com mais requisições de livros. O que me pareceu, quando procedi à escolha do grupo de controle, foi que os grupos eram semelhantes, sendo os alunos da coluna da esquerda análogos aos alunos da coluna da direita. No entanto, após esta discrepância de resultados em relação a aluna C14 e à aluna C16, decidi observar as suas notas na pauta e constatei que tinham boas notas na área do Português, o que me fez pensar que uma aluna com uma boa prestação a Português possivelmente fará leituras regulares.

Para obter qualquer conhecimento na escola é preciso saber interpretar. Como o hábito da leitura aprimora a habilidade de comunicação e interpretação, a criança acaba tendo maior facilidade ao aprender os conteúdos em sala de aula. Por essas e outras é que não terá dificuldade para se adaptar quando a escola começar a exigir mais no que se refere à leitura de textos e livros. (*Novos Alunos*, 2016, s.p.)

Na minha opinião, a criatividade pode ser trabalhada com o 4º ano, porém, faltaram-me oportunidades, durante o estágio, para colocar isso em prática. Pode-se trabalhar nas diferentes áreas, no entanto, para o estudo só coloquei em prática as atividades de escuta ativa e de expressão plástica. Neste caso, do 4º ano, não posso afirmar que o contacto com histórias desenvolva a criatividade porque os resultados foram idênticos nos dois grupos, isto é, cada grupo teve dois alunos que demonstraram maior pontuação nos testes de criatividade.

É possível relacionar o conto de histórias com o desenvolvimento da criatividade se atentarmos nos dois elementos do grupo experimental que demonstraram melhor desempenho no teste de criatividade, contudo, não posso afirmar de forma conclusiva que seja possível desenvolver a criatividade através de atividades de contação de histórias.

2.5. Considerações Finais

Este estudo ajudou-me a ver a criatividade de uma forma mais ampla, podendo ser interpretada de diferentes formas. A criatividade associada às histórias é uma proposição que não é referida amiúde e, por isso, deu-me bastante satisfação realizar uma investigação experimental sobre o tema.

Os valores do 4º ano desceram bastante em comparação com os resultados obtidos no 1º ano. Isto deve-se, por um lado, à classificação das tabelas de correção, quanto mais avançamos na escolaridade, mais difícil é fazer desenhos fora do vulgar e, por outro lado, a escala de pontos tende a diminuir com os desenhos comuns. Por exemplo, no jogo 1, se alguma criança do 1º ano desenhar uma cabeça recebe 3 pontos; no caso do 4º ano, se alguma criança desenhar uma cabeça, não recebe quaisquer pontos. Através das tabelas de Torrance é difícil comparar os resultados, pelo que já referi, que aumentando a escolaridade, desce a pontuação atribuída aos desenhos mais comuns.

Ao olhar para os resultados do grupo experimental, na globalidade, percebe-se que os melhores valores se encontram com os alunos do 1º ano, com pontuações entre os 179 e

os 226 pontos, enquanto no grupo de controle as pontuações variam entre os 39 e os 208 pontos.

Se realizasse esta investigação novamente, gostava de aplicar ao 4º ano o contacto com mais histórias e só depois aplicar o teste de criatividade.

Reflexão Final

O concretizar deste relatório e desta investigação refletem o meu percurso de aprendizagem e formação, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do Mestrado, fui realizando diversas aprendizagens, como previsto no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, sobre o perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor, nomeadamente no respeitante às dimensões profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Da mesma forma que adquiri aprendizagens como preconizado por esse mesmo Decreto-Lei, também me foram transmitidos saberes relativamente ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei 241/2001), que, na minha opinião, vão ao encontro das minhas aprendizagens e intenções educativas.

Na Escola Superior de Educação de Santarém permitiram-me uma aprendizagem completa, com acesso à teoria e à prática. Por isso, acho importante o processo da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada, assim como as restantes UCs, expondo-me inicialmente à teoria e depois colocando-me em locais de estágio propícios à experimentação e aplicação da teoria que me havia sido transmitida.

Na minha opinião, a teoria foi fulcral para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-me na pessoa que hoje sou. No entanto, houve propostas que não achei passíveis de pôr em prática e, mais tarde, foi-me mostrado por uma professora convidada que tudo é possível, desde que acreditemos e tenhamos vontade de concretizar.

Nos locais de estágio senti-me bem-recebida e foi possível aplicar a teoria aprendida, não obstante, tenho pena de não ter tido mais tempo para aplicar outras ideias e de ver a reação das crianças. Os educadores/professores cooperantes foram muito atenciosos, porque me ajudaram a ultrapassar obstáculos e a rever as minhas planificações. O que mais me marcou ao longo da prática foram os momentos de reflexão que me ajudaram a mudar a minha intervenção e a melhorar a minha prática, de estágio para estágio.

a reflexão sobre a reflexão na a[-]ção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na a[-]ção ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996, p. 17).

Este relatório familiarizou-me com métodos de avaliação da criatividade, assim como me ajudou a identificar algumas das histórias e das atividades que promovem a criatividade. Na minha prática futura poderei planear de forma mais concisa e direcionada ao

desenvolvimento da criatividade no momento da escolha das narrativas, assim como avaliar de uma forma mais precisa o nível de criatividade de cada criança.

Para futuras investigações gostaria de averiguar se os professores que estão a exercer atividade docente conseguem ser criativos e obter bons resultados realizando os mesmos testes. Os professores são criativos ou apenas querem que os seus alunos sejam criativos? Gostaria, ainda, de investigar a razão pela qual as crianças gostam das personagens antagónicas nos contos de fadas.

Pretendo no meu futuro profissional frequentar formações de diversas áreas porque acredito que um educador/professor não deve estagnar no conhecimento e deve procurar saber sempre mais. Desde que terminei a parte curricular do Mestrado, tenho frequentado ações de curta duração e cursos da European Schoolnet Academy. “Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2003, p. 177).

Referências

- Academia das Ciências de Lisboa (2001a). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. I (A-F). Lisboa: Editorial Verbo.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001b). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. II (G-Z). Lisboa: Editorial Verbo.
- Aguiar e Silva, V. (1981). "Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil". Sá, D. *A Literatura Infantil em Portugal. Acheegas Para a Sua História*, pp.11-15. Braga: Editorial Franciscana.
- Alarcão I. (Coord.), (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). "Ser Professor Reflexivo". Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, pp.171 -189. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2007). "Abordar o tema 'Animais' no Pré-Escolar: tendências e recomendações". Pequito & A. Pinheiro (Org.). *CIANEI – 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, pp. 561-568. Serzedo: Gailivro.
- Amorim, M. C. B. & Farago, A. C. (2015). "As práticas de leitura na educação infantil". *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v. 2 (nº 1), pp. 134-154.
- Azevedo, R. (1999). "Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares". *Presença Pedagógica*, N.º 27, pp. 1-10. Editora Dimensão [mai./jun. 1999] e *Cadernos do Aplicação*. Vol.14, N.º ½., Universidade Federal do Rio Grande do Sul [jan./fev. 2001].
- Balça, A. (2008). "Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados". *EF@ bulações-e-journal of children's literature*, 2, pp.1-9.
- Barbosa, L. (2004). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos: ideias para professores e formadores*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Bastos, G. (2010). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B., (2013). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Trad. Carlos Humberto da Silva. Lisboa: Bertrand Editora
- Bombonato, G., & Farago, A. (2016). "As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos". *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade* (3), pp.171-195.
- Bordoni, T. (s.d.). *Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil*. Disponível em <https://www.profala.com/arteducesp62.htm>, consultado a 25 de dezembro de 2018.
- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança*. Trad. Maria das Mercês Peixoto. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *O método de Brazelton – A criança e a disciplina*. Trad. Maria de Fátima Morgado. Lisboa: Editorial Presença.
- Britto, L. (2013). "Perfil de comportamento - 9 anos". *Lookbebê*. Disponível em <http://www.lookbebe.com.br/perfil-de-comportamento-9-anos/>, consultado a 18 de maio de 2018.
- Busatto, C. (2003). *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cani, L. (2011) *É dia de Festa*. Rio de Mouro: Everest.
- Cardona, M. J. (1999). "O Espaço e o tempo no Jardim de Infância". *Pro-Posições – Vol.10, Nº1 [28]*, pp.132-138. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.
- Carvalho, A. M. (2000). "Profissão de Risco. Professores Agredidos. Aumenta o Número de Casos de violência nas salas de aula". *Visão*, N. 378, pp. 94-104.
- Carvalho, B. (1983). *A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica*. São Paulo: Edart.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M. J. (2017) "Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS*, vol. 5, nº 1, pp. 98-118.
- Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Corso, D. L. & Corso, M. (2011). *A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre: Penso.
- Cunha, C. (2008) *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). "A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças". *Interacções*. Nº 41, pp. 133-159.
- Cunha, M. A. (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática
- Dias, C., & Neves, I. (2012). "A importância de contar histórias". C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*, pp. 37-42. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dierssen, M. (2016). *O Cérebro Artístico - A criatividade segundo a neurociência*. Trad. Isabel Mafrá. Lisboa: Atlântico Press.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006) "A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas." *Perspectiva*, v.24, nº 2, pp- 597-622.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2012). *Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico (RER)*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013a). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013b). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Direção-Geral de Educação (DGE) (2015). *Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico: Linhas Orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008a). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação

- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008b). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Duffy, B. (2008). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Buckingham, Reino Unido: McGraw-Hill Education.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. B. de H. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fontes, O. (2009). "Literatura Infantil: Raízes e Definições". *Cadernos de Estudo* 14, pp.1 -7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (1988). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA
- Gil, I. C. (2011). *Literacia visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Godinho, J. & Brito, M., (2010). *As artes no Jardim-de-Infância — Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, J. A. (1998). "A literatura portuguesa para crianças e jovens: tópicos para a definição de uma especificidade própria". *Mathesis* 7, 329-350. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras: Viseu.
- González, J., Hernández, C., Rodríguez, C., & Miranda, E. (2007). *Adaptación y Baremación del Test de Pensamiento Creativo Torrance*. Canarias: Consejería de Educación, cultura y deportes del gobierno de Canarias.
- Guilhardi, H. J. (2002). "Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade". Brandão, M., Conte, M. & Mezzaroba (Orgs.). *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). "Workshop vivencial para pais e filhos - A importância da criatividade". *Cadernos de Educação de Infância*, nº 88, pp. 41-46.
- Jesus, S.N. (2008). "Estratégias para motivar os alunos". *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 21-29
- Jolly, A. (2014). "Six Characteristics of a Great STEM Lesson". Education Week Teacher. Disponível em https://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/17/ctq_jolly_stem.html, consultado a 18 de abril de 2018.
- Jungles, D. E. (2011) "Pedagogia Diferenciada". *A página da Educação*, Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14082&mid=2>, consultado a 12 de março de 2019.
- Kim, K. H. (2006). "Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)". *Creativity Research Journal*. Vol. 18, No. 1, pp.3–14.
- Koogan Larousse Seleções (1980). *Dicionário Enciclopédico* Lisboa: Lisgráfica, S.A.R.L.
- La Taille, Yves de (2013). "Leitura e liberdade". *Para que serve a Literatura?* pp. 14-15. São Paulo: Instituto Ecofuturo.
- Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos. O que se passa com a educação?* Lisboa: Manuscrito Editora.
- Liston C. & Kagan J. (2002). "Memory enhancement in early childhood". *Nature*. Vol. 419 (6910).
- Lopes, E. J. M. (2014). "O Papel Insostituível dos Jornais Escolares". Costa, C. (ed.). *A Aventura de Fazer o Jornal Na Escola: O desafio intelectual da produção do Jornal na Escola*, pp. 11 -12. Lisboa: Direcção-Geral da Educação.
- Lourenço, A. A. & Pavia, M. O. A. D. (2010). "A motivação escolar e o processo de aprendizagem". *Ciências & Cognição*, v 15 (2), pp. 132-141.
- Luquet, G. H. (1969). *O Desenho Infantil*. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização.
- Machado, A. M. (2010). *Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.
- Méredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. Trad. Álvaro Lorencini & Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix.
- Ministério da Educação (ME) (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME) (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME) (s.d. a). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa - Está na Hora da Leitura, 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME) (s.d. b). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa - Está na Hora dos Livros, jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME) (s.d. c). *Programa de expressão e educação: físico-motora, musical, dramática e plástica, 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mirzoeff, N. (1998) *The Visual Culture Reader*. London: New Fetter Lane.
- Morais, M. F. (2004). "O educador e a personalidade criativa: algumas considerações". *Cadernos de Criatividade-Criatividade e Educação*. N.º 5, pp. 33-45.
- Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). "Conceito e avaliação de criatividade". Almeida, L. S. (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*, pp. 19-44. Porto: CERPS.

- Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Itabuna: Via Literarum.
- Novos Alunos. (2016). "Entenda a importância da leitura para o desenvolvimento da criança". *Novos Alunos*. Disponível em <http://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-leitura-para-o-desenvolvimento-da-crianca/>, consultado a 4 de agosto de 2018.
- OCEPE (1997). Vasconcelos, T. (ed.) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação.
- OCEPE (2016). Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- O'Donnell, B. & Taylor, A. (2007), "Research, Reflection, Practice: A Lesson Plan as Professional Development? You've Got to Be Kidding!". *Teaching Children Mathematics* Vol. 13, nº 5. pp. 272-278.
- Oliveira, S. (2009). *Vencer É Ser Feliz*. São Paulo: IBRASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Col. Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). "Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança". Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*, pp. 97-117. Porto: Porto Editora.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *Comunicação Escola/Família/Comunidade. Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrini, M. L. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez Editora.
- Peres, A. L. (2012). "A importância da Educação Física e dos aspectos motivacionais das crianças da educação pré-escolar na perspectiva do professor". *Revista Digital EFDeportes.com*. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd170/a-importancia-da-educacao-fisica-pre-escolar.htm>, consultado a 5 de maio de 2018.
- Ponte, J. P. (1994). "O estudo de caso na investigação em educação matemática". *Quadrante*, 3(1), pp.3-18.
- Porcher, L. (1992). *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2013). "Na nossa conceção de criança esta é incapaz". Revista eletrónica *educare. pt*. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545>, consultado a 27 de janeiro de 2019.
- Quadros, A. (1972). *O Sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa: Direcção Geral da Educação.
- Reis, R. (2011). "A Literacia Visual desde quem os meus professores pensam que sou?: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos". Pereira, S. (org). *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, 398-416. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Ribeiro, A. C. & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar... o conto tradicional*. Porto: Areal Editores.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2012). *El Elemento, Descubrir tu pasión lo cambia todo (E-book)*. Debolsillo.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP. Biblioteca Breve.
- Rodrigues, A. L., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, A. (2016). "O papel do professor cooperante na formação inicial de professores". Mesquita, C., Pires, M. V., Lopes, R. P. (Eds.), INCTE 2016, 1º Encontro Internacional de Formação na Docência, pp. 552-560. Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico.
- Roldão, M. C. (2008) "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional". *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 13, pp. 171-184
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). "Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil". *Humanidades*, 23, (2), 176- 180.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Nuñez, J. C. & Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). "Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental". *Psicologia em Estudo*, 10(3), pp 343-351.
- Rosenthal, A. (2012). *Pato!Coelho!* Trad. Ed. Presença. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2005). "Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação." *Revista Linhas*, pp.8-15.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico - pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A Criança e a Motricidade Fina: Desenvolvimento, Problemas e Estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, A. M. (1987). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (10º ed., vols. 3-5). Lisboa: Editorial Confluência.
- Sisto, C., (s.d) *A Arte de Contar Histórias e sua Importância no Desenvolvimento Infantil*. Disponível em <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artedehist.pdf>, consultado a 15 de agosto de 2018.
- Soares, L. D. (2015) "Mãe". L. D. Sores, *O Livro das Datas*, pp. 36-37. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000) (Org.). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto editora.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). "A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa". *Meta: Avaliação*. Vol. 4, nº11, pp. 162-187.
- Tomlinson, C. & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projecto de Diferenciação Pedagógica*. Trad. Fernando Alves. Porto: ASA Editores.
- Torrance Center Portugal (s.d.). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Disponível em <https://www.tcportugal.org/torrance-center-portugal-criatividade-no-desenvolvimento-de-talento-bem-vindo/tc-educacao/tct-educ/>, consultado a 3 de junho de 2018.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

- Valério, J. S. (2016). "A importância do brincar no desenvolvimento da criança". *O portal dos psicólogos*. Disponível em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394, consultado a 15 de março de 2019.
- Vasconcelos, T. (s.d.) "O próximo ano é de 1.º ciclo. Mas, primeiro, venha o último de pré-escolar." *Porto Editora*. Disponível em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=28722&langid=1>, consultado a 19 de março de 2019
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). "Literatura infantil: brinquedo e segredo." *Malasartes -Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, N.º 10, pp.26-29. Porto: Campo das Letras.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Trad. João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed

Legislação

- Decreto-Lei n.º 6/2001, *Diário da República* n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18, Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/338986>, consultado a 23 de outubro de 2018.
- Decreto-Lei n.º 8/2001, *Diário da República* n.º 18/2001, Série I-A de 2001-01-22. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/344458>, consultado a 23 de outubro de 2018.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>, consultado a 5 de agosto de 2018.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>, consultado a 5 de agosto de 2018.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, *Diário da República* n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>, consultado a 23 de outubro de 2018.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>, consultado a 29 de janeiro de 2019.
- Despacho conjunto n.º 268/1997 de 25 de agosto, Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf, consultado a 4 de setembro de 2018.
- Regulamento n.º 618/2016, *Diário da República* n.º 123/2016, Série II de 2016-06-29. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/74826285> consultado a 14 de janeiro de 2019.

Anexos

Anexo A – Planificação da atividade “Vamos Explorar” e Grelha de Observação

Dias da semana	Horas	Áreas	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Terça-feira 10 janeiro “Vamos explorar!”	10h às 11h	Desenvolvimento motor Motricidade fina e global Capacidades físico-motoras	Desenvolver os sentidos: tato e visão;	Depois da bolacha, conversa com o grupo sobre as atividades da semana anterior.	Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias; Grupo. Materiais: Plastificador / forrador de livros; fita-cola larga; leitor de Mp3; pen com músicas de movimento; papel crepe; retalhos de tecido; lã; bolinhas de papel, etc.	Observação direta; Produto final; Registo fotográfico;
			Desenvolver o controlo manual; Desenvolver o controlo do seu corpo.	Seguidamente, a estagiária, juntamente com a colega, devem forrar o chão com papel plastificador / forrador de livros com a parte colante virada para cima e prender, ao chão, com fita-cola; Entretanto, a educadora e a auxiliar ajudam a descalçar o grupo e ensinam estratégias para as crianças se descalçarem sem ajuda. Depois, as crianças devem andar descalças sobre o forrador de livros; Enquanto se deslocam, a estagiária coloca música de movimento; Deve-se deixar o grupo explorar a superfície colante com o corpo (mãos, dedos, pés) A colega da estagiária faz registos fotográficos.		
			Manipular o seu próprio corpo no espaço; Manipular a diversidade de objetos no espaço.			Grelha de Observação (Sim ou Não).

		<p>Desenvolvimento criativo Expressão plástica/arte</p>	<p>Explorar os materiais e as texturas; Desenvolver a imaginação; Desenvolver a criatividade; Desenvolver a capacidade óculo-manual; Desenvolver a capacidade óculo-pedal.</p>	<p>Enquanto o grupo se move pelo plastificador, a estagiária prepara os materiais para distribuir pela mesa; É permitida a exploração dos materiais e dada às crianças liberdade de imaginar o que podem fazer com eles. Depois, cada criança deve escolher os materiais que quer utilizar; De seguida, as crianças devem colar no plastificador / forrador de livros os objetos que escolherem, sem indicação do adulto. É possível que algumas queiram juntar objetos da sala: carrinhos, bonecos. Deve-se deixar, pois é uma exploração livre dos materiais.</p>		
		<p>Desenvolvimento cognitivo Linguagem</p>	<p>Enunciar os objetos/materiais escolhidos; Mostrar e descrever a sua composição.</p>	<p>Ao longo da atividade os adultos devem perguntar a cada criança o que usou para a composição; No terminar da atividade deve-se perguntar o que a criança fez e como fez.</p>		

Grelha de Observação (Sim ou Não)

Alunos	Participa ativamente	Cumpre todas as tarefas propostas	Partilha os materiais	Observações
1	Não	Não	Sim	Nem com meias quis estar em cima do papel autocolante. Deu os materiais a todos, mas sem pisar o papel autocolante.
2	Não/Sim	Sim	Sim	No início não quis pisar o papel autocolante, mas depois, com a ajuda do adulto, até gostou. Assim, inicialmente não quis, mas depois esteve sempre na atividade.
3	Sim	Sim	Sim/Não	No início sentou-se no tapete e depois foi para a película. Foi o primeiro a ir buscar os legos para colar na película e encorajou os colegas a imitá-lo. No final retirou todos os objetos colados de um tipo de material que os colegas tinham colocado no papel autocolante.
4	Não/Sim	Sim	Sim	no início pisou o papel autocolante e fugiu, depois, com as meias, notou-se que estava envolvido e que estava a gostar da sensação.
5	Sim	Sim	Sim	Cumpre os objetivos.
6	Sim	Sim	Sim	Inicialmente com algum receio, mas depois envolveu-se. No final não queria sair.
7	Sim	Sim	Sim	Não se envolveu muito, mesmo tendo dito que tinha gostado.
8	Sim	Sim	Sim	Cumpre os objetivos.
9	Sim	Sim	Sim	Esteve visivelmente contente durante toda a atividade.
10	Sim	Sim	Sim	Esteve visivelmente contente durante toda a atividade.

11	Sim	Sim	Sim	Cumprer os objetivos.
12	Sim	Sim	Sim	Cumprer os objetivos.
13	Sim	Sim	Sim	Cumprer os objetivos.
14	Sim	Sim	Sim	Cumprer os objetivos.
15	Sim	Sim	Não	Retirou os materiais que os colegas tinham colocado no papel autocolante. Colecionou-os no bolso do bibe para ninguém descobrir.
16	Sim	Sim	Sim	Cumprer os objetivos.
17	Sim	Sim	Não	Não pegou nos materiais.

Anexo B – Planificação da atividade “O balão Mágico”

Dias da semana	Horas	Áreas	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Sexta-feira 27 janeiro “O balão mágico”	9h45m às 10h	Desenvolvimento cognitivo e da linguagem Domínio Cognitivo	Identificar e reconhecer as condições meteorológicas.	Depois da bolacha, marca-se o tempo no mapa do tempo. Primeiro, marcam com o auxílio do ajudante do dia, e depois com a confirmação do restante grupo. Dialoga-se sobre a semana e mostram-se os resultados finais de toda a semana. Depois, pede-se a cada criança que identifique o que mais gostou de fazer ao longo da semana.	Humanos: Estagiária; Grupo. Materiais: Mapa do tempo	Observação direta; Registo fotográfico; Avaliação oral das crianças.
		Desenvolvimento cognitivo e da linguagem Domínio da Linguagem oral	Estimular as crianças para o diálogo.			
	10h às 11h	Área de desenvolvimento pessoal e social Formação Pessoal e social	Realizar experiências; Sensibilizar as crianças para o respeito pelos outros.	Posteriormente, prepara-se a sala com os diferentes balões (com massas, arroz, farinha, água e sal). Após a preparação, as crianças experienciam as diferentes sensações que o balão produz. Após o desinteresse por aqueles balões, introduzem-se os balões luminosos. Quando o grupo aparentar estar a separar-se,	Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias; Grupo. Materiais: Balões; cuscuz; arroz; cotovelinhos;	
Área de desenvolvimento do pensamento criativo Capacidades físico-	Manipular o seu próprio corpo no espaço.					

		motoras		introduz-se um lençol e pede-se às crianças que coloquem alguns balões em cima.	farinha; água; sal; <i>led</i> .	
		Área de desenvolvimento do pensamento criativo Expressão musical	Identificar diferentes sons; Desenvolver o sentido auditivo.	Os adultos pegam nas pontas do lençol e exemplificam o movimento que ajuda os balões a saltitar.		
		Área de desenvolvimento do pensamento criativo Expressão plástica/arte	Explorar as cores; Desenvolver a imaginação; Desenvolver a criatividade.	Assim que aparentar ser conveniente, pode-se ajudar as crianças a segurar o lençol e a manipulá-lo. Durante a atividade, deixa-se as crianças explorarem por baixo do lençol, em cima do lençol...		
		Desenvolvimento cognitivo e da linguagem Domínio Cognitivo	Desenvolver sentido do tacto através do contacto da pele com os balões; Desenvolver o sentido da visão			

Anexo C - Escala do Bem-Estar (adaptada pela professora Helena Luís)⁵⁵

Nível	Bem-Estar	Sinais
1	Muito Baixo	A criança mostra claramente sinais de desconforto: <ul style="list-style-type: none"> • lamentações, choro, gritos; • parece desanimada, triste ou com medo, está em pânico; • mostra-se irritada ou furiosa; • manifesta sinais agitados de pés, contorce-se, atira objetos, magoa os outros; • esfrega os olhos com movimentos algo agitados; • não responde ao meio ambiente, evita o contato, afasta-se; • magoa-se a ela mesma: bate com a cabeça, atira-se ou deita-se no chão.
2	Baixo	Há sinais idênticos aos do nível 1, no entanto, os sinais são menos explícitos A expressão, facial e ações associadas indicam que a criança não se sente à vontade e/ou a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo.
3	Médio/ Neutro ou flutuante	A criança aparenta estar “bem”, mas ocasionalmente evidencia sinais de desconforto, mas estes não são predominantes, pois frequentemente verifica-se sinais positivos de bem-estar. Também pode ser atribuído este nível à criança que aparenta uma postura neutra, não existindo sinais claros de tristeza ou prazer.
4	Alto	A criança mostra sinais óbvios de satisfação (conforme listado abaixo do nível 5), ainda que estes sinais não estejam constantemente presentes com a mesma intensidade.
5	Muito Alto	A criança sente-se como “peixe na água”, a criança gosta, aprecia de verdade, ela sente-se muito bem: <ul style="list-style-type: none"> • parece feliz e alegre, sorri, vibra, grita de satisfação; • é espontânea, expressiva e é realmente ela mesma; • fala para si mesma, brinca com os sons, canta; • mostra-se relaxada, descontraída, não exibindo quaisquer sinais de stress ou tensão; • sente-se aberta e acessível ao meio ambiente; • mostra-se animada, cheia de energia; • expressa autoconfiança; • situações de frustração apenas atingem o seu equilíbrio de forma passageira.

⁵⁵ Nota: para efeitos da produção do presente relatório, senti necessidade de fazer pequenos ajustes às referidas adaptações das tabelas.

Escala de Envolvimento / Implicação (adaptada pela professora Helena Luís)

Nível	Envolvimento	Sinais
1	Muito Baixo	<p>Ausência de atividade. A criança quase não mostra qualquer atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não há sinais de concentração: olha no vazio, “sonha acordada”; • revela uma atitude, ausente, passiva; • as ações surgem sem rumo, não produzindo nada; • não há sinais de exploração ou ação; • sem atividade mental.
2	Baixo	<p>Atividade esporádica ou frequentemente interrompida. A criança apresenta algum grau de atividade, mas que muitas vezes é interrompida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concentração mínima: desvia muitas vezes o olhar da atividade que está a realizar; • distrai-se facilmente; • a ação só leva a resultados mínimos.
3	Médio	<p>Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade. A criança está ocupada o tempo todo, mas sem intensidade real:</p> <ul style="list-style-type: none"> • em ações de rotina, a atenção é superficial; • não se absorve na atividade, atividades de curta duração; • motivação limitada, sem dedicação real, não se sente desafiada; • não adquire um nível mais complexo ou elaborado de experiências; • não explora os recursos nas suas possibilidades totais; • a atividade não reflete a imaginação da criança.
4	Alto	<p>Atividade com momentos intensos. Há sinais claros de envolvimento, mas estas nem sempre estão presentes na exploração de todas as suas possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • envolve-se na atividade sem interrupção; • na maioria das vezes há concentração real, mas durante alguns breves momentos a atenção é mais superficial; • sente-se desafiada, manifestando um certo grau de motivação; • as capacidades e imaginação, até certo ponto, refletem-se na atividade.
5	Muito alto	<p>Atividade intensa e continuada. Durante o episódio de observação a criança está continuamente envolvida na atividade e completamente absorvida nela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • está absolutamente focada, concentrada, sem interrupção; • está altamente motivada, sente-se fortemente envolvida na atividade, manifesta perseverança; • mesmos estímulos fortes não a distraem.

Anexo D - Planificação da atividade de Ginástica e Grelha de observação e Registo de Incidentes

<i>Dia da semana</i>	Horas	Área	Objetivos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
Manhã de quarta-feira 3 de maio. “Ginástica”	Das 9h45m às 10h30m	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física	Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; Tomar consciência do corpo em relação ao espaço exterior, esquerda, direita, em cima, em baixo.	Aquecimento dos 3 anos Primeiro, a estagiária deve chamar os meninos de 3 anos para fazer pequenos exercícios, como andar em cima de uma corda, esticada pela sala, esticar os braços para a esquerda e para a direita, para cima e para baixo. Seguidamente, abanam o corpo com energia e depois saltitam de pés juntos. Depois apenas as crianças de 3 anos jogam o jogo “O Caçador”.	Humanos: Educadora; Grupo de crianças; Estagiárias. Materiais: 1 Corda	Grelha de observação
			Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, lançar em precisão em alvos móveis e transportar; Desenvolver a pontaria,	Jogo “O Caçador” O chefe do dia torna-se no caçador e os outros colegas são coelhos. O caçador persegue os coelhos com uma bola que tem de lançar contra estes para os apanhar. Ao tocar nos coelhos, estes têm de ficar quietos e abaixados no lugar. Apenas se podem levantar e andar quando apanham a bola, tornando-se o caçador. O antigo caçador torna-se	Humanos: Educadora; Grupo de crianças; Estagiárias. Materiais: 1 Bola pequena	

			coordenação oculo-manual, orientação espaço temporal, concentração e coordenação motora.	coelho e terá de fugir. O jogo termina com todos os coelhos apanhados e apenas está de pé o caçador.	
			<p>Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;</p> <p>Tomar consciência do corpo em relação ao espaço exterior, esquerda, direita, em cima, em baixo.</p>	<p>Aquecimento dos 4 anos</p> <p>Depois de o grupo de 3 anos ter terminado o jogo, a estagiária deve chamar os meninos de 4 anos para fazer o aquecimento e pequenos exercícios, como:</p> <p>aquecer as articulações com movimentos rotativos (mãos, pés, cabeça, cintura). Depois, esticam a corda no chão e pedese que façam exercícios de movimento: Primeiro andar em cima de uma corda, depois saltar para a frente e para trás da corda. Esticar os braços para a esquerda e para a direita, para cima e para baixo. Dar passos para trás e para a frente...</p> <p>Depois as crianças de 3 e 4 anos jogam o jogo “O Caçador”.</p>	<p>Humanos:</p> <p>Educadora; Grupo de crianças; Estagiárias.</p> <p>Materiais:</p> <p>1 Corda</p>
				<p>Aquecimento dos 5 e 6 anos</p> <p>Depois do anterior grupo terminar o jogo, a estagiária deve chamar os meninos de 5</p>	

				<p>e 6 anos para fazer o aquecimento e exercícios, como:</p> <p>Aquecer as articulações com movimentos rotativos (mãos, pés, cabeça, cintura, joelho, tornozelo, braços). Depois esticar a corda no chão e pedir para que façam exercícios de movimento:</p> <p>Primeiro andar em cima de uma corda, depois saltar para a frente e para trás da corda. Depois em fila começara numa das pontas da corda e ir até ao outro lado, saltando alternadamente para a esquerda e para direita.</p> <p>Depois as crianças dos 3 aos 6 anos jogam o jogo “O Caçador”.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Grelha de observação (X) e Registos de incidentes de Ginástica

Alunos	Nível de envolvimento (1-5)					Participa ativamente	Cumpre as regras	Observações / Registos de incidentes
	1	2	3	4	5			
1				X		X	X	6 ANOS: momentos de desconcentração.
2				X		X	X	6 ANOS: muito concentrada e perdeu a timidez durante o jogo.
3				X		X	X	6 ANOS: muito concentrada.
4				X		X	X	6 ANOS: muito concentrada.
5	-	-	-	-	-	-	-	Não esteve presente.
6				X		X	X	6 ANOS: momentos de distração ao longo da atividade de aquecimento.
7			X			X	X	5 ANOS: momentos de desconcentração.
8			X			X	X	5 ANOS: momentos de desconcentração.
9			X			X	X	6 ANOS: muito concentrada.
10		X						5 ANOS: apenas quis fazer o jogo.
11			X			X	X	4 ANOS: Cumpre os objetivos.
12			X			X		4 ANOS: muito desconcentrado ao longo de todo o momento de ginástica.
13		X						4 ANOS: esteve um pouco chateada ao longo do jogo porque não conseguia apanhar a bola para ser a caçadora.
14			X			X	X	4 ANOS: Cumpre os objetivos.

15			X			X	X	4 ANOS: Cumpre os objetivos.
16				X		X	X	4 ANOS: cumpre todas as tarefas, muito concentrada. Quando foi apanhada pelo caçador, apoiou-o na captura dos colegas.
17			X			X	X	4 ANOS: Cumpre os objetivos.
18			X			X	X	3 ANOS: Cumpre os objetivos.
19			X			X	X	3 ANOS: Cumpre os objetivos.
20			X			X	X	3 ANOS: Cumpre os objetivos.
21	-	-	-	-	-	-	-	Não esteve presente.
22			X			X	X	3 ANOS: Cumpre os objetivos.
23	X							4 ANOS: Cumpre os objetivos.
Conclusão: enquanto esperavam que chegasse a sua vez, todas as crianças se mostraram desinteressadas pela atividade.								

Anexo E – Excerto da história “É dia de Festa”, de Luciana Cani (2011)

Nesse mesmo instante,
apareceu a girafa bondosa.
Foi então que o macaco
teve uma ideia fabulosa

Ele contou-lhe o seu plano
com muita precisão.
E ela, simpática,
ouviu-o com atenção

A girafa entregou-lhe o que era dela,
aquela roupa, castanha e amarela
O macaco ficou muito contente.
Já podia ir à festa com algo diferente

Então, a girafa pensou:
O macaco, a minha roupa levou.
E eu?
Despida à festa é que não vou!

Anexo F - Planificação da atividade “É dia de Festa!”⁵⁶

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar <i>(os conhecimentos e as experiências das quais se parte)</i>	Recursos
<p>Comunicação oral: Compreender mensagens orais em situação de comunicação; Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; Expor ideias e experiências relacionadas com o tema.</p> <p>Organização e Tratamento de Dados: Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</p> <p>Geometria e medida: Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.</p> <p>Conhecimento do mundo: Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano.</p> <p>Formação Pessoal e Social:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Levar as crianças a sentarem-se no tapete; -Levar as crianças a ouvir a história com atenção; -Levar as crianças a expressar as suas preconcepções; -Levar as crianças a fazer registos da atividade; -Levar as crianças a formarem conjuntos de classificação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizar atividades de pré-leitura; -História: “É dia de festa”: livro da educadora -Dinamizar atividades de pós-leitura; -Seriar e classificar os animais existentes na caixa dos animais de brincar; -Formar conjuntos diferentes e conjuntos com características em comum; -Registrar os conjuntos em diagrama de Venn. 	<ul style="list-style-type: none"> -Educadora; -Auxiliar; -Crianças; -Estagiárias; -Livro “É dia de festa” -Animais de brincar; -2 Arcos; -Folhas de registo.

⁵⁶ Esta planificação é diferente das anteriores, sendo sugerida pela professora Marta Uva (supervisora deste estágio) e considerada uma planificação de projeto adaptada de Hernández, F. (2000). Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.

<p>Adquirir capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades;</p> <p>Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que as rodeia;</p> <p>Desenvolver o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade.</p>					
Conexões com outras matérias e saberes		Tema/ Questão/ Ideia-chave		Apresentação final o portefólio	
-Natureza		-Diagrama de Venn		-Testemunhos das crianças. -Fotografias das diferentes atividades.	
Atividades para todo o grupo		Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação o que compreenderam e são capazes de transferir	
<p>-Diálogo no tapete;</p> <p>-Atividades de pré-escuta</p> <p>-Ouvir a história;</p> <p>-Atividades de pós-escuta;</p> <p>-Seriação;</p> <p>-Classificação;</p> <p>-Diagrama de Venn.</p>		<p>-Seriação;</p> <p>-Classificação;</p> <p>-Diagrama de Venn.</p>	--	<p>-Observação direta;</p> <p>-Registos escritos;</p> <p>-Registos fotográficos.</p>	

Anexo G – Tabela resumida das atividades da semana de 23 de maio a 26 de maio



terça-feira 23/05/2017	quarta-feira 24/05/2017	quinta-feira 25/05/2017	sexta-feira 26/05/2017
Visita à Quinta do Arrife	Diálogo sobre a visita de estudo Ginástica → imitação da locomoção dos animais	Visita à Quinta dos Anjos → Jogo do quente e frio	Diálogo sobre a visita de estudo; Criar locais onde vivem os animais da quinta; Brincadeira nas áreas
Lanche			
Visita à Quinta do Arrife	Fazer cartões para a espiga Diálogo sobre a quinta feira da Ascensão Brincadeira nas áreas	Visita à Quinta dos Anjos → Constituição das plantas → Conhecer a espécies das plantas da quinta → Abraçar a árvore-mãe	Dia do brinquedo; Brincadeira nas áreas
Almoço			
Visita à Quinta do Arrife	História “PatoCoelho!”	Visita à Quinta dos Anjos	História: “É dia de festa” Seriar e classificar os animais Diagrama de Venn

Anexo H - Planificação da atividade “Cantamos o V”, letra da música e grelha de empenho e de execução da tarefa

Dia da semana	Horas	Área	Objetivos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
Terça-feira 5 de dezembro	Das 14h00m às 15h30m	Expressão e educação musical Bloco 1 – Jogos e exploração: Voz	Cantar a canção	A estagiária deve propor ao grupo a visualização do vídeo com a “música do v” cantada por André Sardet. Após ouvirem a música, a estagiária deve distribuir pequenas folhas com a letra e imagens da música para que o grupo possa acompanhar e cantar. Quando o grupo já conseguir cantar alguns versos, a estagiária deve manter o vídeo a em pano de fundo, baixando o som para o mínimo e prosseguir na atividade.	Computador e projetor; Vídeo; Colunas; Letra da música.	Grelha de empenho e de execução das tarefas.
“Construímos instrumentos”		Expressão e educação plástica Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão: Recorte, colagem, dobragem	Fazer composições colando materiais cortados; Ser criativa.	Para realizar os instrumentos, a estagiária deve oferecer uma pequena explicação sobre como se constroem as maracas e distribuir o material por cada criança. O material já deve estar dividido por pratos de plástico em cada mesa de trabalho. Procedimento: Cortar pedaços de fita cola; Fechar um dos lados do rolo com fita-cola; Colocar alguns bagos de arroz dentro do rolo; Fechar a outra extremidade do rolo com fita-	Rolos de papel higiénico; Fita-cola; Arroz; Canetas de feltro; Lápis de cor.	

		Expressão e educação musical Bloco 1 – Jogos e exploração: Instrumentos	Construir fontes sonoras com arroz; Explorar potencialidades sonoras da maraca.	cola; Decorar a gosto. As crianças podem escolher a cor da fita-cola e decorar o rolo de papel com canetas de feltro ou lápis de cor. Exploração livre do som do instrumento.		
“Cantamos o v”		Expressão e educação musical Bloco 1 – Jogos e exploração: Voz	Cantar a canção; Tocar instrumentos; Marcar a pulsação.	Depois de a turma construir os instrumentos, deve utilizá-los para acompanhar a música. A estagiária deve aumentar o volume e pedir que a acompanhem na marcação da pulsação	Computador e projetor; Vídeo; Letra da música; Instrumentos construídos.	


“Música do v”

 Volta e meia e vem o 
vento


E  varre tudo



Vem o  vento, 

varre a  uva

 Vareja tudo


Vai-te  vento

Diz a velha 

Que me apagas  esta 
vela


Voa  vento e vai...

 Correr o  mundo



Viva ao  vento, diz o 
Vítor


Todo vibrante, 

Vai-te  vento e

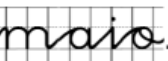
 volta meia

Volta  errante

Viva ao  vento, diz o 
Vítor

Leva o meu  papagaio

Voa  vento e vai...

Mas volta em  maio.

Volta e meia e vem o vento

E varre tudo

Vem o vento, varre a uva

Vareja tudo

Vai-te vento

Diz a velha

Que me apagas esta vela

Voa vento e vai...

Correr o mundo

Viva ao vento, diz o Vítor

Todo vibrante,

Vai-te vento e volta meia

Volta errante

Viva ao vento, diz o Vítor

Leva o meu papagaio

Voa vento e vai...

Mas volta em maio.

Letra António Torrado

Música: André Sardet / Pedro

Vaz

Grelha de envolvimento e execução da tarefa

“Construímos instrumentos”

Dia e Horário da observação: dia 5, das 14h às 15h30m

Estagiária: Rita

Local da observação: Sala

Nº de crianças presentes: 13

Alunos	Contexto de observação	Situações Observadas (descrição do que foi observado / aprendizagens de acordo com os objetivos)	Nível de envolvimento					Execução da tarefa		Observações
			1	2	3	4	5	Executa	Não Executa	
1	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Quer fazer o instrumento, mas ao iniciar sente muita dificuldade no cortar da fita cola e do colocar da mesma no rolo de papel higiénico. Incentivei a fazer dois porque percebi a necessidade de melhorar e era necessário ter a mais 4 instrumentos para poder dar aos meninos ausentes. Tem muita dificuldade em medir a quantidade de cola líquida necessária, apertando o tubo demasiado. É criativo.
2	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Cumprer os objetivos.
3	Expressão	Fazer composição					X	X		Cumprer os objetivos.

	Plástica	colando materiais Ser criativo								
4	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Cumpre os objetivos.
5	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Usa duas cores de fita intuitivamente (a dele e do colega de mesa), sem pedir ajuda. Cumpre os objetivos.
6	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Cumpre os objetivos.
7	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Demonstrou muita facilidade em trabalhar com a fita cola. Cumpre os objetivos.
8	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Demonstrou muita facilidade em trabalhar com a fita cola. Cumpre os objetivos.
9	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Cumpre os objetivos.
10	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Cumpre os objetivos.
11	Expressão	Fazer composição					X	X		Cumpre os objetivos.

	Plástica	colando materiais Ser criativo								
12	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Procurou misturar cores que conjugassem bem, pedindo emprestado a colegas. Tem o sentido estético já bem desenvolvido. Mostra capacidade de tomar decisões sozinha, sem pedir opiniões. Cumprer os objetivos.
13	Expressão Plástica	Fazer composição colando materiais Ser criativo					X	X		Cumprer os objetivos.

Anexo I - Planificação da atividade “Os amigos do 10” e a folha de registo

Dia da semana	Horas	Área	Objetivos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Quarta-feira</p> <p>6 de dezembro</p> <p>“Os amigos do 10”</p>	<p>Das 11h00m às 12h30m</p>	<p>Matemática</p> <p>Números e Operações</p>	<p>Adicionar números naturais</p> <p>Efetuar adições envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p> <p>Decompor um número natural até 10 em somas de dois números.</p>	<p>A estagiária propõe às crianças a organização do grupo em pares, de acordo com as suas preferências, se ficar alguma sem par, esta deve ficar com a colega estagiária.</p> <p>Depois de organizadas as crianças, a estagiária explica o jogo que tem na mão e distribui a cada par um conjunto de molas numeradas. A cada criança distribui uma folha de registo para que, durante a descoberta, seja feita uma anotação.</p> <p>O primeiro exemplo é feito pela estagiária, juntamente com a turma.</p> <p>Jogo dos amigos do 10:</p> <p>O jogo consiste na colocação de molas numeradas para formar o número 10, o qual já é dado.</p> <p>$0+10=10$; $1+9=10$, $2+8=10...$</p> <p>Quando a maioria dos grupos já tiver concluído, é iniciado o diálogo sobre o</p>	<p>Jogo dos amigos do 10;</p> <p>Folhas de registo;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Cartolina.</p>	<p>Respostas dadas pelas crianças;</p> <p>Folhas de registo;</p> <p>Registos fotográficos.</p>
		<p>Estudo do meio</p> <p>Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos</p>	<p>Realizar experiências com alguns materiais de uso corrente</p> <p>Pegar corretamente na mola.</p>			

				<p>que as crianças descobriram sobre o número 10 e como se obtém o número 10 através da soma de outros números. Ao mesmo tempo que as crianças dizem as soluções encontradas, a estagiária regista numa cartolina que posteriormente será colocada na parede da sala.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Folha de Registo

Amigos do 10!

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

Folha de Registo

Amigos do 10!

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

$$\square + \circ \square = \circ 10$$

Anexo J – Planificação da atividade STEM sobre o som⁵⁷ e Rubrica de avaliação

Nome da atividade: Estudo do meio “Atividade STEM sobre o som”		Horário: das 14h00m às 17h00m	
Recursos: Manual digital, quadro interativo, computador, 20 copos de plástico, cordéis, fita métrica.		Avaliação: Rúbrica de avaliação	
Área	Objetivos	Atividades / estratégias	Dificuldades dos alunos
Português Oralidade	<p>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação de comunicação e interlocutor;</p> <ul style="list-style-type: none"> Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores. 	<p>Engage: (25 min.)</p> <p>Debate em grande grupo. Os alunos partilham as suas ideias prévias sobre o tema.</p> <p>Durante o debate, a estagiária questiona os alunos sobre o tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> Nós produzimos sons? (Sim) O que é o som? (onda sonora provocada por vibrações) <p>Para chegar a algumas conclusões, a estagiária bate com um diapasão em cima de uma superfície dura e coloca-o dentro de uma tigela de água, para que os alunos consigam visualizar o som a propagar-se, verificando a existência de ondas sonoras.</p> <p>Através do manual⁵⁸ (pág.134 e 135), os alunos fazem uma leitura audível do texto para a turma e procuram informações que possam responder à questão problema “como se propaga o som?”</p>	Respeitar as regras de sala de aula durante o debate.
Estudo do meio Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos	<ul style="list-style-type: none"> Expressar as preconcepções; Ter curiosidade relativamente ao tema. 		

⁵⁷ Esta planificação é diferente das anteriores, sendo sugerida pela Professora Marisa Correia.

⁵⁸ Espadinha, L. & Dimas, M. J. (2016). *Plim! Estudo do Meio – 1.º ano*. Lisboa: Texto Editores.

	<p>Realizar experiências com o som:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar experiências, de transmissão do som através de sólidos, líquidos e gases. 	<p>Explore: (5 min.)</p> <p>De seguida, a estagiária coloca um vídeo em reprodução sobre como criar um telefone de cordel. Assim que o vídeo termine, a estagiária pede a duas crianças que distribuía por cada dois colegas um par de copos e, à vez, cortam o cordel com 1,5m de comprimento.</p>	<p>Cortar o fio com o tamanho correto.</p>
<p>Matemática Geometria e medida</p>	<p><u>Medida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Medir comprimentos. 		
<p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>Interagir entre pares</p>		
<p>Estudo do meio Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos</p>	<p>Realizar experiências com o som:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar experiências, de transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases. 	<p>Elaborate: (30 min.)</p> <p>Assim que todos tiverem o material, a estagiária pede que montem os telefones de cordel. Depois de experimentarem, se não houver som, a estagiária questiona a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Por que se ouve o som do outro lado do fio? Será que o meio tem influência na propagação do som? <p>Para descobrirem mais, as crianças abrem novamente, o manual, nas páginas 136 e 137.</p> <p>A partir das experiências que estão descritas no manual, a estagiária coloca outros vídeos (5 e 6) com exemplos de meios diferentes de propagação do som.</p>	<p>Sentar e acalmar depois da experiência.</p>

		<p>Explain: (30 min.)</p> <p>A estagiária coloca as questões interativas de 1 a 4, 7 e 8. À vez, as crianças respondem adequadamente à questão. Com estas respostas, os alunos terão oportunidade de demonstrar os conhecimentos adquiridos.</p>	Respeitar o outro.
	Intervalo (30 min.)		
	<p>Realizar experiências com o som:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar experiências, de transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases. 	<p>Exchange: (30 min.)</p> <p>Dar oportunidade aos alunos de preencher as conclusões do manual, individualmente, e de as expor à turma, sintetizando a informação a reter.</p>	Realizar discurso oral perante toda a turma.
<p>Português Oralidade</p>	<p>Produzir um discurso oral com correção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra de forma audível, com boa articulação e entoação. • Mobilizar o vocabulário conhecido. 		

<p>Estudo do meio</p> <p>Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos</p>	<p>Realizar experiências com o som:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar experiências, de transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases. 	<p>Evaluate: (30 min.)</p> <p>No final de todos os processos, a estagiária questiona o grupo sobre a sua aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acham que a atividade vos ajudou a perceber o que é o som? <p>Em que meios é que se propaga melhor o som? (Sólidos, líquidos, gasosos)</p>	<p>Perceber a diferença de propagação e audição.</p>
--	---	--	--

Rubrica de avaliação:

	0	1	2	3	4	Total			
						AI.1	AI.2	AI.3	AI.4
Partilha de preconceções	Não participa.	Raramente participa.	Participa quando solicitado.	Participa por iniciativa própria.	Intervém de forma pertinente e por iniciativa própria.	0	4	4	4
Realização da Investigação	Não realiza qualquer tipo de investigação.	Não realiza a investigação, mas apoia os colegas.	Realiza a investigação contrariado(a).	Realiza a investigação moderadamente.	Realiza ativamente a investigação sobre estudo.	4	4	4	4
Trabalho em grupo – Interações	Não interage com o grupo na discussão de ideias nem na realização	Não interage com o grupo na discussão de ideias, mas interage na	Interage pouco nas discussões, mas executa as etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa algumas etapas do	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa todas	4	4	4	4

	do trabalho.	realização do trabalho.	OU Interage nas discussões, mas não executa as etapas do trabalho.	trabalho.	as etapas.				
Trabalho em grupo - Conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas e não os resolve.	Às vezes tem conflitos com os seus colegas, mas tenta resolvê-los.	Raramente tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os colegas do grupo.	Nunca tem conflitos com os seus colegas de grupo e contribui ativamente para os prevenir e resolver.	4	4	4	4
Total de Pontos:						12	16	16	16

	0	1	2	3	4	Total			
						AI.5	AI.6	AI.7	AI.8
Partilha de preconceções	Não participa.	Raramente participa.	Participa quando solicitado.	Participa por iniciativa própria.	Intervém de forma pertinente e por iniciativa própria.	3	2	0	0
Realização da	Não realiza	Não realiza a	Realiza a	Realiza a	Realiza	4	4	4	4

Investigação	qualquer tipo de investigação.	investigação, mas apoia os colegas.	investigação contrariado(a).	investigação moderadamente.	ativamente a investigação sobre estudo.				
Trabalho em grupo – Interações	Não interage com o grupo na discussão de ideias nem na realização do trabalho.	Não interage com o grupo na discussão de ideias, mas interage na realização do trabalho.	Interage pouco nas discussões, mas executa as etapas do trabalho. OU Interage nas discussões, mas não executa as etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa algumas etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa todas as etapas.	4	4	4	4
Trabalho em grupo - Conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas e não os resolve.	Às vezes tem conflitos com os seus colegas, mas tenta resolvê-los.	Raramente tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os colegas do grupo.	Nunca tem conflitos com os seus colegas de grupo e contribui ativamente para os prevenir e resolver.	4	2	2	3
Total de Pontos:						15	12	10	11

	0	1	2	3	4	Total			
						AI.9	AI.10	AI.11	AI.12
Partilha de preconceções	Não participa.	Raramente participa.	Participa quando solicitado.	Participa por iniciativa própria.	Intervém de forma pertinente e por iniciativa própria.	2	0	4	0
Realização da Investigação	Não realiza qualquer tipo de investigação.	Não realiza a investigação, mas apoia os colegas.	Realiza a investigação contrariado(a).	Realiza a investigação moderadamente.	Realiza ativamente a investigação sobre estudo.	4	4	4	4
Trabalho em grupo – Interações	Não interage com o grupo na discussão de ideias nem na realização do trabalho.	Não interage com o grupo na discussão de ideias, mas interage na realização do trabalho.	Interage pouco nas discussões, mas executa as etapas do trabalho. OU Interage nas discussões, mas não executa as etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa algumas etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa todas as etapas.	2	4	4	4
Trabalho em	Tem conflitos	Às vezes tem	Raramente tem	Nunca tem conflitos	Nunca tem	3	4	0	1

grupo - Conflitos	frequentes com os seus colegas e não os resolve.	conflitos com os seus colegas, mas tenta resolvê-los.	conflitos com os seus colegas.	com os colegas do grupo.	conflitos com os seus colegas de grupo e contribui ativamente para os prevenir e resolver.				
Total de Pontos:						11	12	12	9

	0	1	2	3	4	Total			
						Al.13	Al.14	Al.15	Al.16
Partilha de preconceções	Não participa.	Raramente participa.	Participa quando solicitado.	Participa por iniciativa própria.	Intervém de forma pertinente e por iniciativa própria.	0	0	0	2
Realização da Investigação	Não realiza qualquer tipo de investigação.	Não realiza a investigação, mas apoia os colegas.	Realiza a investigação contrariado(a).	Realiza a investigação moderadamente.	Realiza ativamente a investigação sobre estudo.	4	4	4	4
Trabalho em grupo – Interações	Não interage com o grupo na discussão de ideias nem na realização	Não interage com o grupo na discussão de ideias, mas interage na	Interage pouco nas discussões, mas executa as etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa algumas etapas do	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa todas	4	4	4	4

	do trabalho.	realização do trabalho.	OU Interage nas discussões, mas não executa as etapas do trabalho.	trabalho.	as etapas.				
Trabalho em grupo - Conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas e não os resolve.	Às vezes tem conflitos com os seus colegas, mas tenta resolvê-los.	Raramente tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os colegas do grupo.	Nunca tem conflitos com os seus colegas de grupo e contribui ativamente para os prevenir e resolver.	4	4	3	1
Total de Pontos:						12	12	11	11

	0	1	2	3	4	Total			
						AI.17	AI.18	AI.19	AI.20
Partilha de preconcepções	Não participa.	Raramente participa.	Participa quando solicitado.	Participa por iniciativa própria.	Intervém de forma pertinente e por iniciativa própria.	Não esteve presente na aula	4	Não esteve presente na aula	0
Realização da	Não realiza	Não realiza a	Realiza a	Realiza a	Realiza		4		4

Investigação	qualquer tipo de investigação.	investigação, mas apoia os colegas.	investigação contrariado(a).	investigação moderadamente.	ativamente a investigação sobre estudo.				
Trabalho em grupo – Interações	Não interage com o grupo na discussão de ideias nem na realização do trabalho.	Não interage com o grupo na discussão de ideias, mas interage na realização do trabalho.	Interage pouco nas discussões, mas executa as etapas do trabalho. OU Interage nas discussões, mas não executa as etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa algumas etapas do trabalho.	Interage com o grupo na apresentação de ideias e executa todas as etapas.		4		4
Trabalho em grupo - Conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas e não os resolve.	Às vezes tem conflitos com os seus colegas, mas tenta resolvê-los.	Raramente tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os colegas do grupo.	Nunca tem conflitos com os seus colegas de grupo e contribui ativamente para os prevenir e resolver.		3		3
Total de Pontos:							15		11

Anexo K – Planificação da atividade “Onde se fazem os livros?” e recursos utilizados

Nome da atividade: Português – “Onde se fazem os livros?”		Horário: das 11h00m às 12h30m
Recursos: Manual digital, quadro interativo, computador, apresentação, manuais, material de escrita, caderno diário, estrutura da BD e cola.		Avaliação: Avaliação da leitura através da grelha da professora (não disponibilizada para o relatório).
Área	Objetivos	Atividades / estratégias
Português Leitura e escrita	Ler textos diversos: <ul style="list-style-type: none"> textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada. 	A estagiária pede que os responsáveis distribuam os manuais e os livros de oficina de escrita de Português. Depois, cada aluno abre o manual na pág. 158 e lê a banda desenhada em silêncio. Após a leitura silenciosa, à vez, 6 alunos leem em voz alta, representando as personagens.
	Escrever textos diversos: <ul style="list-style-type: none"> Conhecer estrutura da banda desenhada. 	Posteriormente, a estagiária projeta um vídeo sobre o processo de edição dos livros, seguindo-se uma apresentação sobre a estrutura da banda desenhada. Assim que estiver concluída a apresentação, distribui-se uma folha para colar no caderno e cada aluno identifica as partes constituintes da banda desenhada.
Português Educação literária	Compreender o essencial dos textos escutados lidos: <ul style="list-style-type: none"> Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	No momento seguinte, a estagiária pede a um aluno para ler o exercício da página seguinte e responder de forma completa. A estagiária escreve a resposta no quadro. Procede-se do mesmo modo para as restantes 4 perguntas.
Português Leitura e escrita	Escrever textos diversos: <ul style="list-style-type: none"> falas, diálogos ou legendas para banda desenhada; 	Terminados os exercícios, a estagiária pede que abram o livro da oficina de escrita (pág.32), lê as indicações e pede que criem uma BD recorrendo às técnicas que aprenderam.

	<p>Escrever textos dialogais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho com encadeamento lógico. 	
<p>Português Educação literária</p>	<p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer onomatopeias. 	<p>Se o grupo não se lembrar do que são onomatopeias, a estagiária realiza uma apresentação sobre a temática, de modo a esclarecer as dúvidas existentes.</p>
<p>Português Leitura e escrita</p>	<p>Ler textos diversos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada. 	<p>Terminada a banda desenhada, as crianças deverão ler, duas a duas, em voz alta, o texto dialogal do manual para avaliação da leitura.</p>

Recursos Utilizados:

A banda desenhada conta uma história em vários quadradinhos



- Vinheta
- Prancha
- Tira
- Legenda
- Balão

Vários tipos de balões:



Onomatopeias



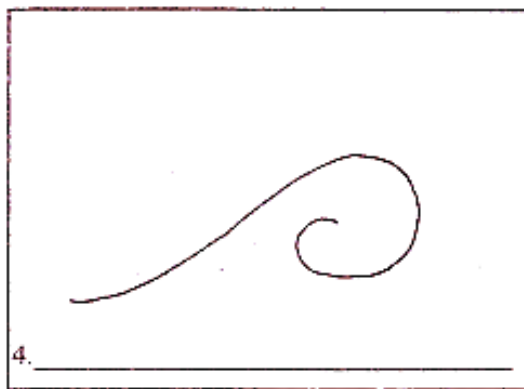
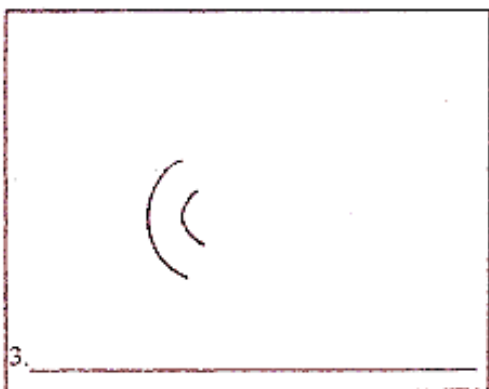
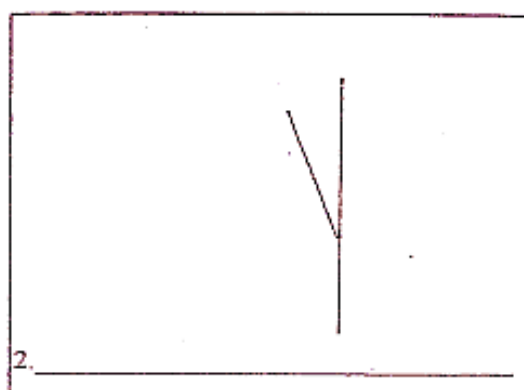
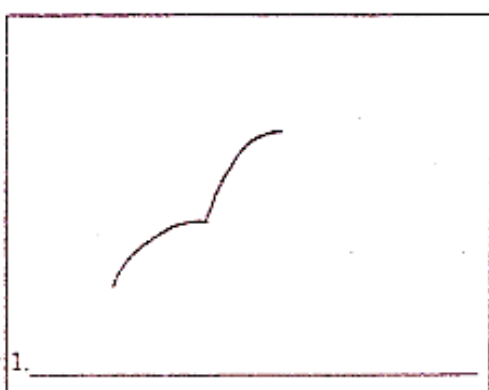
Anexo L – Bateria de Testes denominada Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT

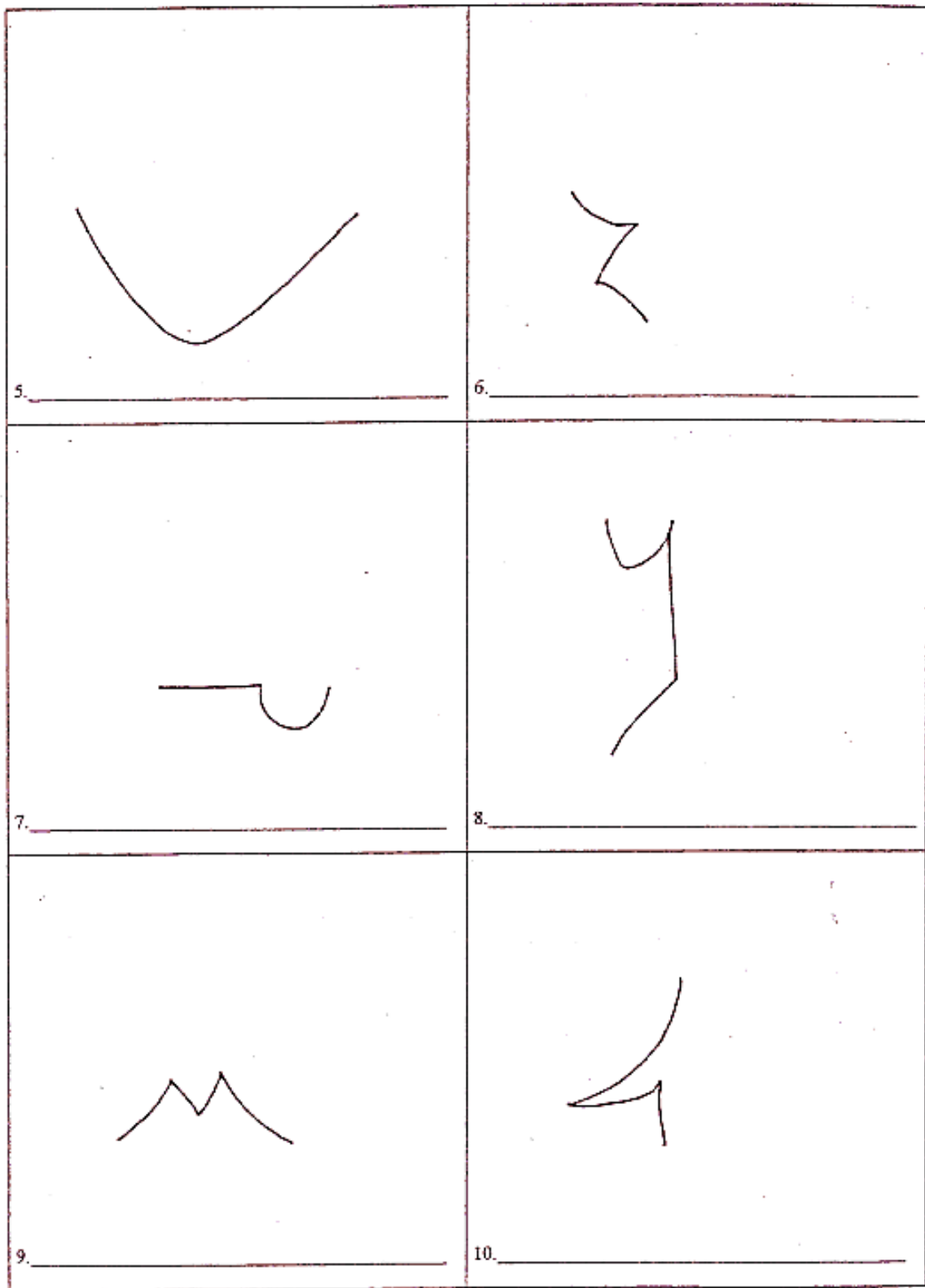
Jogo 1: compor um desenho

"Olha para este pedaço de papel verde. Pensa num desenho ou em algo que podes desenhar usando este pedaço de papel como parte do desenho. Pensa em algo que tenhas vontade de desenhar: tens uma boa ideia! Pega no pedaço de papel verde e cola-o nesta página no local em que desejas fazer o teu desenho. Vai, coloca-o já. Agora, com o teu lápis, vais adicionar todas as coisas que desejas, para fazer um bom desenho. Tenta desenhar algo em que ninguém pensou fazer antes. Adiciona muitas ideias para que possas contar uma verdadeira história. Para terminar, não te esqueças de colocar um título no teu desenho, um nome divertido que explique bem tua história."

Jogo 2: acabar um desenho

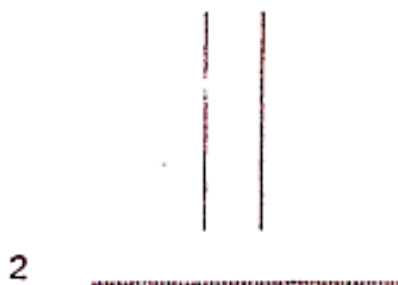
"Olha, começámos a desenhar estes pequenos quadrados, mas não terminámos. És tu que vais acabar de adicionar coisas. Podes fazer objetos, imagens ... tudo o que quiseres, mas cada desenho deve contar uma história. Lembra-te que os traços que já foram feitos serão a parte mais importante do teu desenho. Adiciona muitas ideias para torná-lo interessante. Em seguida, escreve o título do desenho que fizeste na parte inferior de cada quadrado. Mais uma vez, tenta pensar em ideias que ninguém pensou antes."

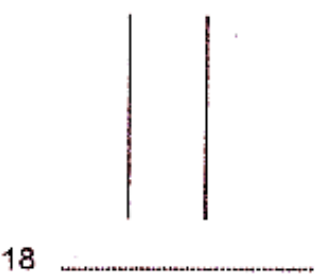
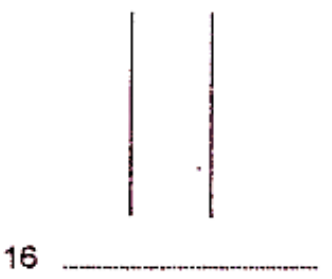
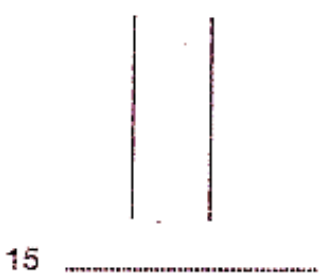
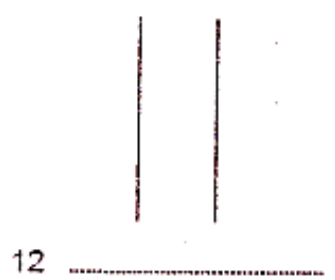
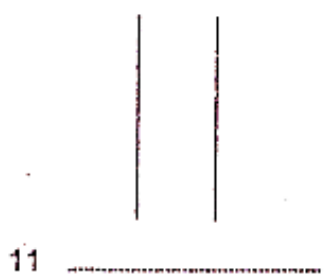
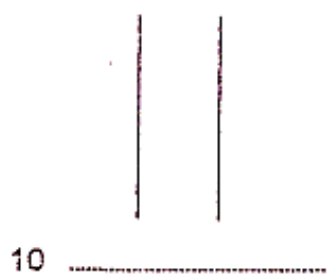
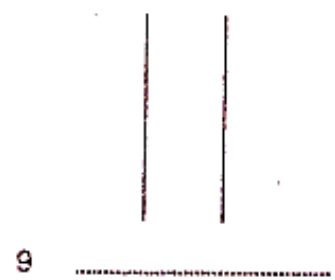
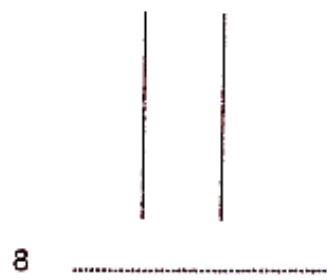






Jogo 3: as linhas paralelas


"Agora vamos ver quantos desenhos podes fazer a partir de duas linhas. Com o teu lápis podes adicionar coisas a essas duas linhas: para baixo, para cima, para dentro, para fora, o que quiseres. Mas é necessário que essas duas linhas sejam a parte mais importante do teu desenho. Tenta fazer imagens agradáveis, conta uma história. Tem cuidado para que os teus desenhos não sejam todos iguais. Lembra-te de colocar um título para cada desenho."







19 


20 


21 

22 

23 

24 

25 

26 

27 

28 

29 

30 

Anexo M - Desenhos feitos na realização dos testes de Torrance

Figura 25 - Desenho pontuado com 0 pontos a nível da originalidade devido à tabela de correção

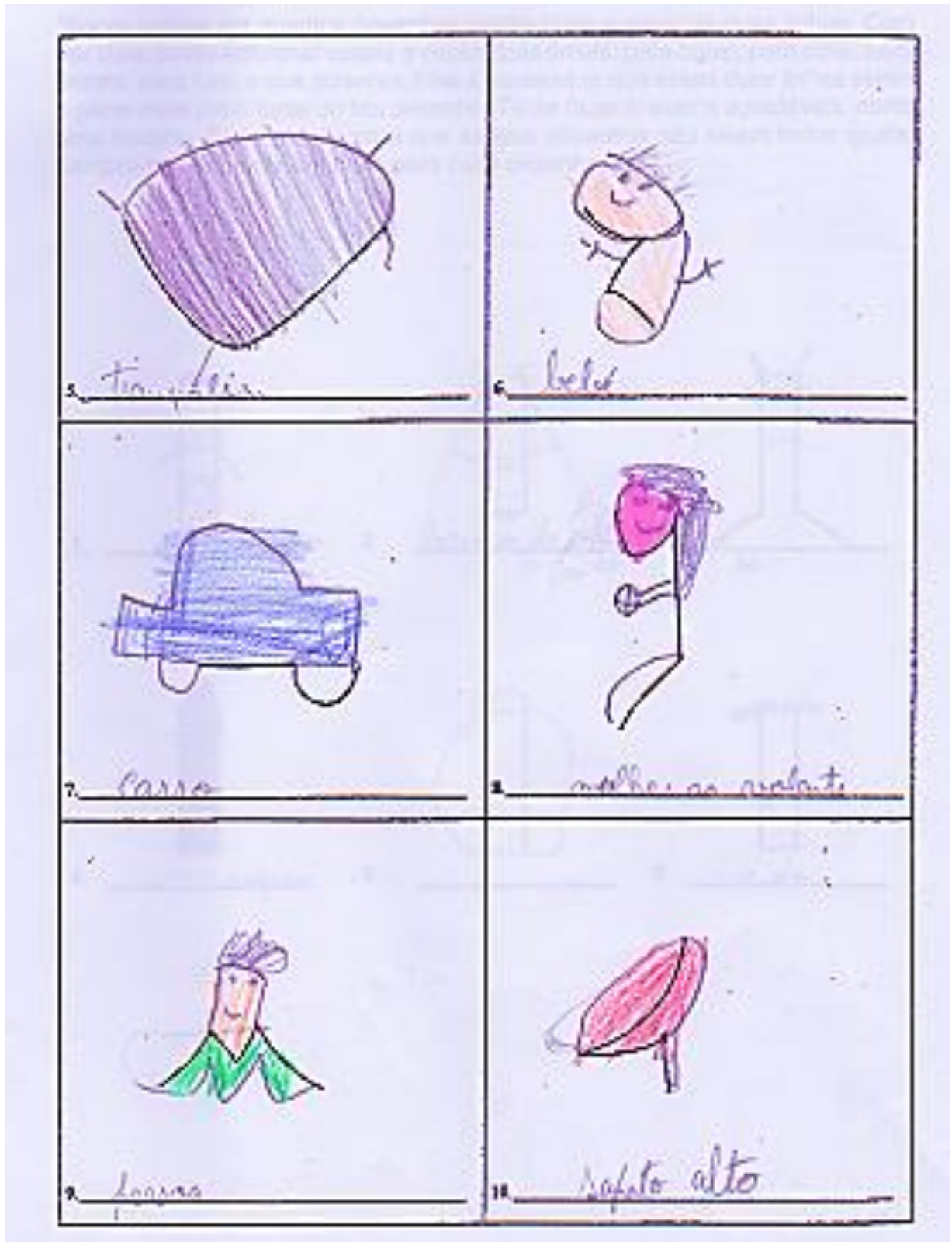


Figura 26 - Ligação da figura 6   figura 10 do jogo 2 (tema: vida familiar) Bônus de 6 pontos



Figura 27 - Desenho pontuado com 4 pontos a nível da elaboração, apenas falta adquirir 1 ponto pela sombra do objeto

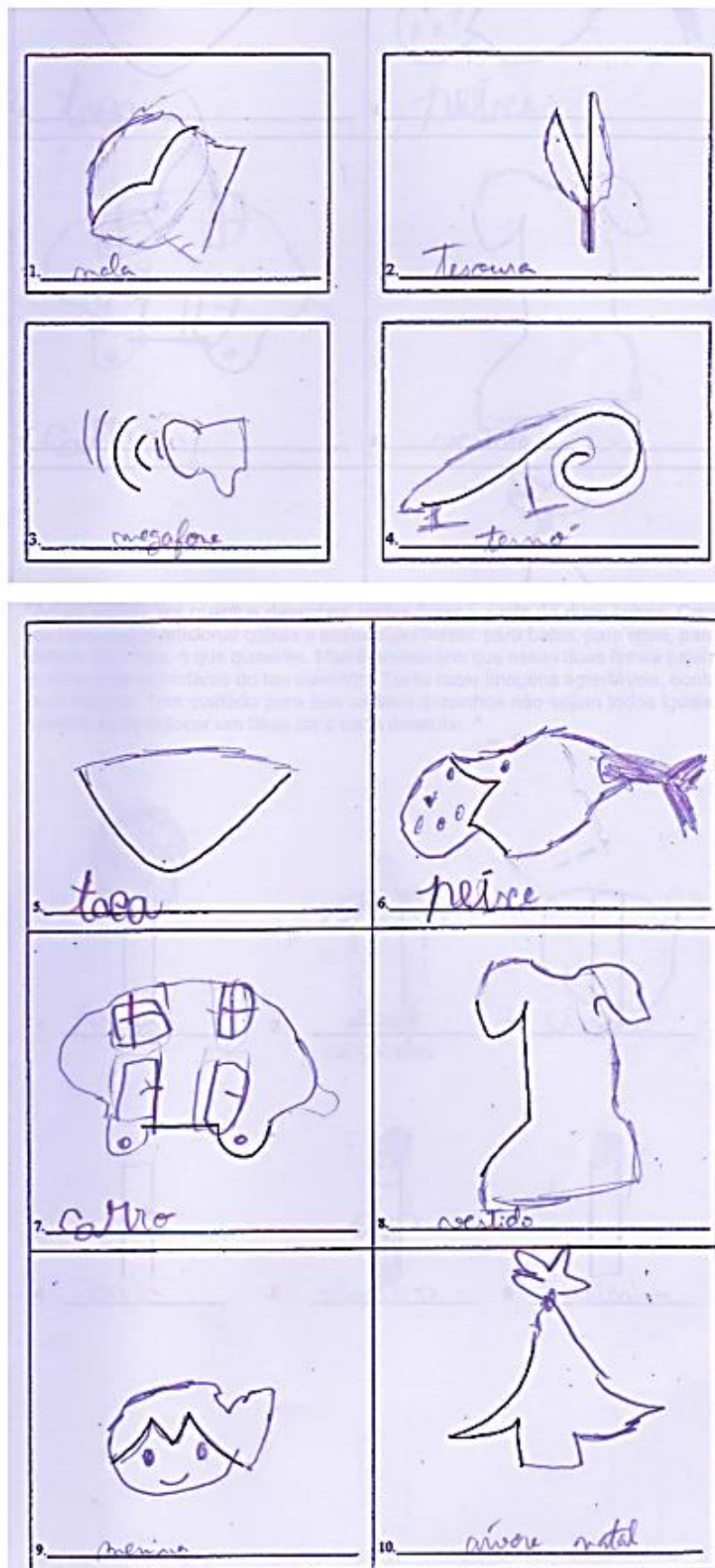


Figura 28 - Desenhos pontuados com 9 pontos a nível da flexibilidade, apenas falta adquirir 1 ponto porque repete a categoria 58 – transportes terrestres na figura 4 e 7.

Anexo N – Tabela adaptada para o pré-escolar

Tabela adaptada para o pré-escolar (Jogo 2)					
1º desenho		Queijo	5	Letra E	0
Ave	5	Retângulo	5	Montanha	5
Barco	4	Remo	5	Menino	5
<i>Bikini</i>	5	Triângulo	5	Número 6	5
Boca	0	2º desenho		Planta	5
Bola de <i>rugby</i>	5	Arbusto	5	Serpente	5
Brinquedo	4	Ave	5	Raio	3
<i>Boomerang</i>	5	Casa	5	Sapato	5
Cara/cabeça	0	Cara/cabeça	5	Vela	5
Coche	5	Camisa	5	3º desenho	
Colar	5	Cachecol	5	Avião	5
Cometa	5	Coração	4	Baleia	5
Coração	4	Colar	5	Camião	5
Diamante	5	Caracol	5	Camisa	5
Gorro	5	Coche	5	Casa	4
Gelado	4	Cometa	5	Comboio	5
Lábios	3	Extraterrestre	5	Espada	4
Letra A	5	Flor	5	Foguetão	5
Língua	5	Gaivota	5	Letra K	5
Mamute	5	Chapéu de cozinheiro	5	Letra M	5
Montanha	4	Jarra/jarro	5	Letra Y	5

Lupa	5	Coração	5	Caracol	5
Martelo	5	Elefante	5	Cara/cabeça	3
Mota	5	Estrela	5	Serpente/cobra	5
Porta	5	Jarra/jarro	5	Sol	4
Quadrado	5	Letra C	5	6º desenho	
Retângulo	5	Letra U	4	Bota	5
Semáforo	5	Número 0	5	Cabana	5
Serpente/cobra	5	Número 8	5	Casa	4
Tenda	5	Pato	5	Flecha	4
Televisão	5	Pipa	5	Gorro	5
Tronco	4	Quadrado	3	Nariz	5
Tubo	4	Serpente/cobra	5	Menina/o	5
Vela	5	Sol	5	Número 1	2
Vestido	5	Taça	4	Pássaro	5
4º desenho		Tronco	5	Pato	5
Boca	5	Tubo	5	Pino	1
Bolo	5	Vento	5	Quadrado	4
Cara/cabeça	4	5º desenho		Quadro	5
Caminho	5	Boca	5	Vestido	5
Caracol	4	Bola	0	Sapato	4

Anexo O – Tabelas de Torrance (1º e 4º ano) traduzidas

1º ano		
Jogo 1: Compor um desenho		
Barriga	de coelho de pascoa	5
cabeça	(de Drácula, gato, bela adormecida, menina, pessoa, ...)	3
Centro de uma flor		5
Copa de árvore		2
Corpo	(de avestruz, extraterrestre, borboleta, peixe, pato, ...)	3
Folha de árvore		5
Gota	(de água, de chuva, ...)	5
Nariz/focinho/bico	(de pessoa, bico de papagaio, ...)	0
Nuvem		5
Ovo		4
<i>Pegasus</i>		5
Sol		1
Teia de aranha		5
Zona verde		4

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 1		
Águia		5
Arbusto		5
Árvore		5
Ave		5
Borboleta		5
Cabeça/caras	(de gigante, homem, menina, duas caras, ...)	5
Carro		5
Casa		5
Castelo		5
Chapéu		5
Coelho		5
Coração		4
Escada		5
Espuma		5
Gaivota		5
Gorro		5
Gota		5
Menina		5
Montanha		5

Nave	Extraterrestre	5
Número 8		5
Nuvem		0
Óculos		5
Onda		5
Ovelha		5
Pássaro		5
Pato		5
Peixe		5
Pessoa		5
Pomba		4
Rabo		5
Raia		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 2		
Abrigo		5
Ampulheta		5
Antena		5
Árvore		3
Balão	De ar quente	5
Bandeira		4
Bola		5
Boneca		5
Cabeça	De palhaço	5
Camisa / blusa		5
Candeeiro de rua		5
Casa		4
Castelo		5
Copo		5
Coração		5
Cortina / janela		5
Escorrega		5
Espada		5
Fisga		5
Flor/es		0
Gelado		5
Gota		5
Isqueiro		5
Janela		5
Letra C		5
Letra K		5
Letra M		5
Letra Y		3
Lixo		5
Muleta		5
Pai		5
Papagaio de papel		4

Pata	De coelho, de frango, de galinha	5
Ponte		5
Porta		5
Presépio		5
Ramo		4
Rato		5
Teia de aranha		5
Televisor		5
Tenda		5
Torradeira		5
Tronco		5
T-shirt		5
Tubo		5
Tulipa		5
Vassoura		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 3		
Anel		5
Arco-íris		4
Aro		5
Banana		5
Biscoito		5
Boca		5
Bola		3
Cabeça	(de dinossauro, menino, urso, palhaço, ...)	4
Cachimbo		5
Caminho		5
Caneca		4
Caracol		3
Carro		5
Cassete		5
Chave		5
Chupa-chupa / pirolito		5
Círculo	Circunferência	5
Cobra		5
Coração		5
Donut		4
Elefante		5
Escorrega		5
Espiral		5
Estrada		5
Estrela		5
Flutuador		5
Janela		5
Jarra		5
Letra C		5
Letra O		4

Microfone		5
Número 0		5
Número 8		5
Óculos		5
Ondas	(Sonoras, ...)	4
Orelha		3
Ouvido		5
Palha		5
Pão		5
Pato		5
Raquete		5
Roda		0
Rotunda		5
Sol		4
Torradeira		5
Tronco		5
Tubo		5
Tulipa		5
Vento		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 4		
Apito		5
Apito língua da sogra		5
Baleia		5
Bastão		4
Cabeça (de pessoa, ...)		5
Cabelo encaracolado		5
Cachimbo invertido		5
Caminho		5
Canoa		5
Caracol		0
Cauda de gato		5
Chupa-chupa / pirolito		5
Cobra		5
Concha		5
Corrimão		5
Escorrega		5
Esquilo		5
Golfinho		5
Onda		3
Poltrona		5
Sapatilha		5
Vento		5
Verme		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 5		
Baleia		5
Barco		4
<i>Bikini</i>		5
Boca		0
<i>Boomerang</i>		5
Cabeça / cara	(de extraterrestre, menino/a, pessoa, ...)	0
Carro		5
Colar		5
Coração		4
Diamante		5
Fato de banho		5
Gelado		4
Gorro		5
Lábios		3
Letra V		5
Língua		5
Losango		5
Mamute		5
Máscara		5
Montanha		4
Nave extraterrestre		5
Ovo		5
Papagaio de papel		5
Peixe		5
Pião		5
Ponte		5
Queijo		5
Remo		5
Retângulo		5
Triângulo		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 6		
Árvore		3
Ave		5
Boca		5
Bota		5
Cabeça / cara (de lobo, ...)		5
Camisa		5
Caracol		5
Carro		5
Cavalo		5

Cobras		5
Coelho		5
Copo		5
Elétrico		5
Escada		5
Extraterrestre		5
Flor		5
Gaivota		5
Gato		5
Gorro de cozinheiro		5
Letra Z		0
Lobo		5
Meia		5
Menino		5
Montanha		5
Número 7		5
Óculos		5
Papagaio de papel		5
Pássaro		5
Pinheiro		5
Planta		5
Quadrado		5
Relâmpago		1
Relógio		5
Sapatilha		5
Sapato		5
Sapo		5
Submarino		5
<i>T-shirt</i>		5
Vaso		5
Vela		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 7		
Apito		5
Autocarro		5
Avião		5
Baleia		5
Camião		5
Camisa		5
Carrinha / camião		5
Carro		0
Casa		5
Chave		5
Chave inglesa		5
Colher		5
Comboio		5
Elefante		5
Lupa		5

Martelo		5
Moto		5
Nave extraterrestre		5
Panela		5
Poltrona		5
Robot		5
Secador		5
Trombeta		5
Vagão de comboio		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 8		
Anjo		5
Árvore		5
Avental		5
Balão		5
Bota		5
Cabeça (de mulher, ...)		5
Camisa / blusa		5
Chuveiro		5
Cobra		5
Dinossauro		5
Escudo		5
Extraterrestre		5
Fato de banho		4
Flor/es		4
Foguete		5
Homem		5
Lâmpada		5
Letra Y		0
Meia		5
Menina		5
Menino		5
Moinho		5
Pênis		5
Perna		5
Pessoa		4
Pião		5
Pistola		5
Semáforo		5
T-shirt		5
Tubo de escape		5
Vela		5
Vestido		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 9		
Abrigo		5
Bico de animal		5
Cabeça / cara (de extraterrestre, gato, ...)		4
Calça		5
Camisa		5
Casa/s		5
Circo		4
Cobra		5
Coroa		5
Gato		5
Lábios		5
Letra M		3
Montanha/s		0
Onda	Mar	5
Pedra / rocha		5
Peixe		5
Peixe raia		5
Pessoa		5
Pudim flan		5
Relva	Erva	5
Roupa		5
Tarzan		5
Vulcão		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 10		
Árvore		2
Árvore de fruto		5
Árvore de Natal		4
Bico de animal		5
Boneca		5
Bota		5
Bruxa		5
Cabana		5
Cabeça / cara (de chinês, pessoa, menino, ...)		0
Casa		4
Chapéu		5
Elefante		5
Estrela		4
Foguete		5
Golfinho		5
Gorro		5

Lua		4
Mão		5
Menina		5
Nariz		5
Número 1		2
Pássaro		5
Pato		5
<i>Pegasus</i>		5
Pinguim		4
Pinheiro		1
Pomba		5
Salto dos sapatos		5
Sapato		4
Seta		4
Tubarão		5
Vestido		5

Jogo 3: As linhas		
Ampulheta		5
Anjo		5
Aquário		5
Árvore		0
Árvore de fruto		5
Árvore de fruto / macieira		5
Árvore de Natal		5
Ave		5
Avião		5
Balão/ões		5
Bandeira		5
Barco		5
Barco		5
Bastão		5
Biberão		5
Boneca		5
Borboleta		4
Borracha		4
Bota		5
Braço		5
Cabeça / cara	(de extraterrestre, gato, homem, cão, Pinóquio, girafa, ...)	4
Cachecol		5
Cadeira		5
Caixa de correio		5
Calças		5
Cama		5
Camião		5
Camisa		5
Candeeiro de rua		5

Caneca		5
Canoa		5
Cão		5
Carrinho de mão		5
Cartaz		5
Casa		2
Castelo		5
Centopeia		5
Chaminé		4
Chave		5
Chupa-chupa / pirolito		5
Chupeta		5
Churrasqueira		5
Cigarro		4
Cinto		5
Cobra		5
Cogumelo		5
Cola líquida		5
Colher		5
Concha		5
Coração		5
Corneta		5
Coroa		5
Cruz		4
Dedo		5
Drácula		5
Edifício		5
Elefante		5
Envelope		5
Escada		5
Escorrega		5
Escova do cabelo		5
Esferográfica		5
Espada		5
Espantalho		5
Espelho		5
Estojo		5
Estrada		5
Estrela		5
Extraterrestre		5
Faca		5
Fantasma		5
Fantoches		5
Farol		5
Ficha de papel		5
Fita métrica		5
Flor		4
Foguete		4
Folha		5
Folha de papel		5
Frasco	Poção	5
Frasco de doces		5
Funil		5

Garagem		5
Garfo		5
Garrafa	(de creme, de spray, ...)	5
Girafa		5
Girassol		5
Golfinho		5
Gorro		5
Guarda-chuva		5
Homem		5
Homem aranha		5
Igreja		5
Janela		5
Jogo portátil		5
Jovem		5
Lábios		5
Lâmpada		5
Lanterna		5
Lápis		3
Lata	De coca-cola	5
Lava mãos		5
Leão		5
Legos		5
Letra E		5
Letra H		5
Letra I		5
Letra M		5
Letra N		5
Letra T		5
Livro		5
Lupa		5
Luva		5
Machado		5
Mão		5
Martelo		5
Menina		5
Menino		5
Mesa		5
Mochila		5
Monstro		5
Montanha		5
Móvel		5
Mulher		5
Nariz	De Pinóquio	5
Nave espacial		5
Número 1		5
Número 11		5
Número 7		5
Número 9		5
Nuvem		5
Osso		5
Pá		5
Pacote de leite		5
Palhaço		5
Palmeira		4

Papagaio de papel		5
Pasta		5
Pau/os		5
Pedaço	De madeira	5
Peixe		5
Pensos rápidos		5
Perna		5
Pessoa		4
Picos para picotar		5
Pilha		5
Pinguim		5
Pinheiro		5
Planta		5
Polo da terra		5
Pomba		5
Porta		4
Prego		5
Presente		5
Prisão		5
Rainha		5
Régua		5
Retângulo		5
Robot		5
Roda		5
Roupa		5
Saia		5
Sapato		5
Semáforo		4
Semicírculos		5
Seta		5
Sinal de trânsito	(de stop, ...)	5
Sino		5
Sirene		5
Super-homem		5
Tabuleiro		5
Tesoura		5
Toalha		5
Torre		5
Trança		5
Tronco		5
T-shirt		5
Tubo		5
Tubo / cano		5
Túlipa		5
Túnel		5
Unha		5
Varinha/s		5
Vaso	Com flores	5
Vassoura		5
Vela		5
Verme		5
Vidro		5

4ºano		
Jogo 1: Compôr um desenho		
Barco		5
Barco	<i>Titanic</i>	5
Boca		5
Bomba de água		5
Cabeça/cara	Cavalo, extraterrestre, homem, marciano, menina, serpente, mulher, sapo, de medo, diabólico/a.	0
Campo de futebol		5
Cântaro		5
Cérebro		5
Centro de uma flor		5
Copa de árvore		2
Corpo	Dragão, homem, borboleta, boneco de neve, cão robô, extraterrestre, abelha	3
Trepadeira	Parte central da planta	5
Vassoura		5
Carrossel		5
Lâmpada		5
Folha		5
Máquina de diversões		5
Nariz/focinho/bico		5
Nuvem		5
Ovo		1
Olho	Humano, de marciano	4
Cabeçudo		5
Bola		5
Planeta		5
Planta carnívora		5
Prato		5
Polo (camisola)		5
Relógio		5
Rio		5
Volante		5
Sol		4
Tomate verde		5
Pião		5
Zona verde		3

Jogo 2: Acabar um desenho

Teste 1		
Aranha		5
Arbusto		5
Arco		5
Árvore		5
Baleia		5
Blusa		5
Boca		5
<i>Boomerang</i>		5
Cadeira	Automática	5
Canhão		5
Cara		5
Careta		5
Carro	Carrinho de criança	4
Cegonha		5
Colher		5
Colina		5
Comboio		5
Coração	De ouro	3
Disfarce/Máscara		5
Fantasma		5
Flor	Aérea	5
Foguete		5
Folhas		5
Gaivota		2
Gelado		5
Homem		5
Lábios		5
Livro		5
Menino	Sem dentes	5
Montanha		4
Monte		5
Mulher		5
Nave	Disco voador	4
Nuvem		0
Óculos		4
Olho/s		4
Onda/s	(surf, de mar)	5
Palhaça		5
Pássaro		4
Peixe voador		5
Pinóquio		5
Pomba		4
Sofá		5
Torneira		5
Trevo		5

Teste 2

Antena	Parabólica	5
Apanha borboletas		5
Arco		5
Árvore		0
Bandeira/s	Bandeira dupla	4
Blusa		5
Borboleta e flor		5
Cara / cabeça	De ganso	5
Carrinha de gelados		5
Casa	De pássaros	5
Casa + árvore		4
Casaco		5
Catapulta	Malvada	5
Cato		5
Cinema (tela)		5
Cortina		5
Cristal		5
Dragão		5
Esfinge	Monumento	5
Espeto		5
Estrada		5
Faca e garfo		5
Flecha		5
Flor/es	De casa, do jardim, de um campo, brilhante	1
Foguete		5
Folha		5
Gelado		5
Guarda-chuva		5
Janela		4
Jardim solitário		5
Leque		4
letra K (animada)		5
Letra Y		4
Limoeiro		5
Mata moscas		5
Mochila		5
Navio		5
Oliveira		5
Orca		5
Pacote	De leite	5
Papagaio	Normal, modificado	3
Para-quedas		5
Pássaro		5
Pasta		5
Piano		5
Pinheiro		5
Placa apoiada numa árvore		5
Planta		5

Porta		5
Poste elétrico		5
Ramo		4
Relógio	Areia	5
Residência		5
Sombrinha		5
Taça		5
Tanque		5
Tenda de índio		5
Termómetro		5
Tesoura		5
Tridente		5
Trinco		5
Tronco		5
Veias		5
Ventilador		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 3		
Alcofa de bebé		5
Alvo		5
Anel		4
Aquário		5
Arco-íris		5
Asa de caneca		5
Berço		5
Bicicleta antiga		5
Caminho para centro comercial		5
Cara / cabeça		4
Caracol		4
Cauda de cão		5
Caveira		5
Cilindro		5
Circuitos de Monte Carlo		5
Círculo		4
Coelho		5
Corda		5
Coroa de flores		5
Croquete		5
Curvas tontas		5
Dinossauro raro		5
Disco		5
Disfarce		5
Donuts		3
Efeito do movimento da bola		5
Escorrega		5
Espiral		5
Estrada		5

Feixe de luz		5
Flor		5
Flutuador		5
Guarda-chuva (pega)		5
Jarra		5
Jarro		5
Lago com peixes saltando		5
Lancha		5
Letra C		5
Letra O		5
Lua "céu noturno"		5
Lula		5
Macaco		5
Macarrão		5
Mangueira	De bombeiro	5
Máquina de lavar roupa		5
Moto		5
Nuvem chuvosa		5
Óculos	Pessoas com óculos	3
Olho		5
Olho de telescópio		5
Ondas fortes		5
Orelha		2
Pedaço de colar		4
Pirulito mágico		5
Poste elétrico		5
Prato		5
Rádio (ondas)		1
Raquete		5
Roda		0
Rosca (sem sabor)		5
Serpente		5
Sol		5
Tanque		5
Telefone		5
Tigela		1
Totem		5
Yoyo		4

Jogo 2: Acabar um desenho

Teste 4

Balão	Estranho	5
Baleia		5
Bastão		5

Bigode		5
Cabeça / cara	De elefante	5
Cabelo		5
Cachimbo		5
Caracol		3
Carro		5
Cauda	De sereia	5
Centopeia		5
Clave de sol		5
Coração	Cortado (a metade de um coração)	5
Corda		5
Corno		5
Escorrega		5
Flutuador		5
Inseto raro		5
Leque		5
Letra V		5
Língua de um camaleão		5
Minhoca		5
Montanha invertida		5
Muleta		5
Onda	Ondas, sucessão de ondas	0
Pássaro		5
Peixe	Nadando	5
Planta		5
Sapato		5
Serpente		5
Serra		5
Varinha		5
Vento		5

Jogo 2: Acabar um desenho

Teste 5

Âncora		4
Aquário		5
Arco		5
Avião		5
Baloço		5
Barco		5
Bico de pássaro		5
Boca		0
Boneca		5
Bóxeres		5
Bruxa		5
Boomerang		5
Buraco		5

Cabeça / cara	Marciano, sem cabelo	1
Campo de futebol triangular		5
Cesta		4
Concha		4
Copo		4
Coração		4
Cotovelo		5
Cuecas		5
Curva		5
Deserto		5
Diamante		5
Donald		5
Escorrega		5
Figura irregular		5
Flecha		5
Gancho		5
Gelado		5
Homem	Escalando entre duas montanhas	5
Lábios		5
Letra V		5
Letra W		5
Logótipo de televisão		5
Losango		5
Mesa		5
Montanha		1
Montanha russa		5
Nave extraterrestre		5
Onda (de rádio)		5
Ovo		4
Pão	(Curva do pão)	5
Pastilha de menta		5
Peixe com anzolo		5
Pessoa a sorrir		5
Pião		5
Planta		5
Por do sol		5
Prato		5
Quadrado		5
Rabo		5
Recipiente	“sopa e colher”	5
Sino		5
Sorriso		3
Taça		5
Vale		5
Vulcão		5
Zona verde	Paisagem	5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 6		
Animal com roupa	(espécie de cão vestido)	5
Anzol		5
Árvore de natal	Estragada	4
Ave		5
Biquíni		5
Boca de monstro		5
Bota		5
Cabeça de pássaro		5
Camisa		5
Cão		5
Cara		4
Carro		5
Colar		4
Coletor de migalhas		5
Corpo de pessoa		5
Dentes		5
Dragão		5
Escadas		4
Estrela		5
Extraterrestre		5
Fantasma		5
Fechadura		5
Figura		5
Flor		5
Folha		5
Gaivota		5
Gancho duplo		5
Golfinho		5
Grafiti		5
Jarra		5
Jarro		5
Letra Z		0
Losango e Círculo		5
Marioneta		5
Monstro		5
Montanha		5
Mulher a cantar		5
Nariz		5
Nota musical		5
Número 1	Com botas	5
Número 7		5
Número 9		5
Pássaro	Corpo, bico, cabeça	4

Pato	Pato com cabeça gorda	5
Pessoa		4
Pinguim		5
Pinheiro		5
Popa de barco	“ponta de um barco”	5
Princesa		5
Puzzle		5
Puzzle (peça)		5
Quadro	Quadro com riscas	5
Raios	Relâmpago / trovão	4
Sol		5
Sombra	(parte de um traço usado para desenhar um objeto e a outra parte para desenhar a sua sombra)	5
Taça		5
Televisão		5
Tigela	(em forma de cara de homem)	5
Tronco especial		5
Vassoura		5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 7		
Âncora		5
Anzol		5
Arma de flores		5
Arroz		5
Autocarro		5
Avião		5
Baleia		5
Barco invertido		5
Cabeça / cara		5
Cabide		5
Cachimbo		5
Caldeirão		5
Camião		5
Carrinho	Das compras	5
Carro	Automóvel	0
Chave / s	Raras, grandes	4
Colher		5
Colher de gelado		5
Comboio		5

Dinossauro		5
Escadas (em forma de prancha)		5
Espelho		5
Frasco de detergente		5
Gancho		5
Gato		5
Maraca		5
Martelo		5
Microfone		5
Monstro		5
Nariz de Pinóquio		5
Óculos		5
Olhos		5
Pá		5
Panela		5
Pesos		5
Pódio	A estrutura	5
Símbolo de exclamação (exclamação deitada)		5
Símbolo de interrogação		5
Sirene de ambulância		5
Suporte para colocar ovos (frigorífico)		5
Trotinete a motor		5
T-shirt	Estendida	5

Jogo 2: Acabar um desenho		
Teste 8		
Arbusto		5
Árvore		5
Bandeira		5
Batedeira louca		5
Boneca		5
Bosque		5
Braço		5
Cabide		4
Cadeira		5
Caixa	De bombons	5
Cantor		5
Cara	De gato, de diabo	5
Casa no monte		5
Cobra		5

Corpo	De pessoa, de criança	4
Dinossauro		5
Disfarce		5
Estátua		5
Fato de banho		4
Flor		4
Fralda		5
Frigideira		5
Gato		5
Gelado	(com mãos e pés)	5
Girafa		4
Guarda-chuva		5
Homem		3
Inseto		5
Lâmpada		5
Lápis		5
Letra G		5
Letra Y		0
Livro		5
Manequim	(Feito de esparguete)	5
Manga		5
Máquina de apanhar objetos		5
Máquina de costurar		5
Marciano		5
Menino		4
Montanha		5
Morcego		5
Mulher		5
Navalha		5
Número 9		5
Papagaio de papel		5
Pé		5
Pescoço		5
Pessoa		4
Pessoa polaca		5
Porta		5
Princesa		5
Relógio		5
Senhora (mão)		5
Serpente		5
Serra		5
T-shirt	De futebol	5
Vestuário (vestido)		4

Jogo 2: Acabar um desenho

Teste 9		
Bailarina bonita		5
Boca		5
Borboleta		5
Bule		5
Cabeça / cara	Morcego	5
Camelo		5
Casa		5
Cegonhas		5
Concha partida		5
Coroa	Real	5
Coruja	De peluche	5
Dentes		5
Deserto		5
Dinossauro		5
Duende		5
Extraterrestre		5
Lábios		4
Letra M		4
Mar	Ondas	5
Menino		5
Montanhas	De bosque, de neve, cordilheira, monte, serra, colina	0
Ovo		5
Parede		5
Pássaro		5
Peça de <i>puzzle</i>		5
Pessoa russa		5
Plantas		5
Quadro		5
Relvado	Erva	5
Vulcão		5
Vulcão	Teide	5

Jogo 2: Acabar um desenho

Teste 10		
Águia		5
Árvore		2
Árvore de alperce		5
Árvore de Natal		4
Asa dourada		5
Avião		5
Bailarina		5
Bananeira		5
Barbatana	Pinguim	5
Bigode		5
Bota		4
Cabeça	De pessoa, de	0

	boneco, de Frankenstein	
Cabelo		5
Cafeteira		5
Calcanhar		5
Caneca		5
Casa abandonada		5
Chapéu romano		5
Corpo		5
Estátua		5
Figura		5
Flecha		5
Foca		5
Homem pinguim		5
Laço da sorte		5
Leão		5
Lua		5
Marciano		5
Monstro das bolachas		5
Nariz		4
Número 1		5
Pássaro		5
Pato		5
Pinheiro		4
Sapato		5
Sirene		5
Telhado		5
Trampolim		5
Trapo		5

Jogo 3: As linhas		
Abacaxi		5
Abelha		5
Abóbora		5
Abrigo		5
Acrobata aéreo		5
Adorno		5
Afiadora		5
Água		5
Agulha		5
Alface		5
Alfinete		5
Algodão		5
Amolador		5
Ancinho		5
Âncora		5
Andaime		5
Antena	De rádio, parabólica	5

Apartamento		5
Ardósia		5
Armário		5
Árvore	Com flores, sem folhas, gigante, folhagem exuberante, com caixas	0
Autocarro		5
Autoestrada		5
Avião		5
Bailarina		5
Bala		5
Balança		5
Baleia		5
Balões		5
Baloço		5
Banana das Canárias		5
Bananeira (árvore da banana)		5
Bandeira		5
Barata		5
Barbatana		5
Barco		5
Barra de exercício artístico		5
Barrete		5
Bastão		5
Bastão de guloseima		5
Biberão		5
Biblioteca		5
Bicho		5
Bilhete		5
Biscoito		5
Bloco de notas		5
Boca	Crocodilo, com presas, tubarão	5
Bola		5
Bola		5
Bolhas de sabão		5
Bolsa azul		5
Bolso		5
Bombom		5
Boneca		5
Boneco		5
Borboleta		5
Borracha		5
Botas	Normais, botas mágicas	5
<i>Bowling</i>		5
Bóxeres		5

Braço de gesso		5
Brinquedo		5
Cabide		5
Cachecol		5
Cadeira		5
Caderno		5
Cafeteira	De filtro, de cor	5
Caixa para papagaios		5
Caixinha		5
Calçada		5
Calças		5
Calendário		5
Cama		5
Camião		5
Camisa		5
Campa		5
Campa		5
Campanário		5
Campo de basquetebol		5
Campo de futebol	Estádio	5
Caneca		5
Caneta		5
Caneta		5
Canhão		5
Canivete		5
Cano		5
Cano fluorescente		5
Cão		5
Cara		5
Caracol		5
Caramelo		5
Carpete		5
Carrinho	Desenho sobre	5
Carro		5
Carta		5
Carta		5
Cartaz		5
Casa		4
Casa de banho	Retrete	5
Cascata		5
Casinha		5
Castelo		5
Catos		5
Centopeia		5
Cera (pintar)		5
Cerca		5
Cerca de ginástica		5
Cesto		5
Champanhe		5
Chapéu		5
Charuto		5

Chaves / chave		5
Chocolate		5
Chocolate	Com bolacha	5
Chupa-chupa / pirulito		4
Chupeta		5
Churros		5
Chuveiro		5
Cigarro		5
Cilindro		5
Cinto		5
Clipe		5
Coca-cola		5
Cocó		5
Coelho		5
Cofre		5
Cogumelo		5
Cola	Baton, líquida	4
Colar		5
Colégio		5
Coluna		5
Comando (à distância)		5
Comboio		5
Comoda		5
Cone de gelado		5
Conjunto (roupa)		5
Copa da árvore		5
Copo	De cristal, de água, de bebida mágica	4
Coração partido		5
Corda		5
Cortina		5
Couve		5
Cowboy		5
Cristais		5
Crucifixo	Cruzes, crucifixos	5
Cruz		4
Cubo de gelo		5
Curva		5
Dedo		5
Demónio		5
Dentes		5
Diamante		5
Dinossauro		5
Dominó		5
Dragão (corpo)		5
Edifício	Edifícios, arranha-céus	4
Elevador	Elevador que vai para a rua	5
Embalagem		5
Erva		5
Escada	Elétrica, de piscina	5

Escorrega		5
Escova		5
Esfregona		5
Espada		5
Espantalho		5
Espelho		5
Espanja		5
Esquadra		5
Esqueleto		5
Esquis		5
Estábulo	De vacas	5
Estante		5
Estojo		4
Estrada		4
Estrela cadente		5
Estrutura		5
Extintor		5
Faca		5
Fantasma		5
fantoche		5
Farol		5
Favo de mel	De abelhas	5
Ferro de engomar		5
Ficha		5
Figura (estátua)		5
Flauta		5
Flecha		5
Flor		4
Foguete		4
Folha / folha papel		5
Folha de árvore		5
Fonte		5
Formiga		5
Forno		5
Foto		5
Frigideira		5
Frigorífico		5
Frutas		5
Garfo		5
Garfo e faca		5
Garrafa		5
Garrafa	Garrafa, garrafa de cerveja	5
Garrafa térmica		5
Garrafas		5
Gasoduto		5
Gaveta		5
Gelado	Polo, na taça, cone...	5
Gigante		5
Girafa		5
Girassol		5
Giz		5

Goma		4
Gotas oculares		5
Guarda-chuva		5
Guardanapo		5
Guitarra		5
Guizo		5
Hall de entrada		5
Hamburguer		5
Harpa		5
Hélices de moinho		5
Homem		5
Igreja		5
Íman		5
Injeção		5
Inseto		5
Interruptor		5
logurte		5
Janela		5
Jangada		5
Jaqueta		5
Jarra	Com flores, sem flores, vaso	5
Joaninha		5
Jogo		5
Jogo do galo		5
Laço		5
Laço (com tiras)		5
Lagarto		5
Lâmpada		5
Lancha		5
Lanterna		5
Lápis	Lápis, canetas, lápis mágico, lápis voador	2
Lareira		5
Lata	De insetos, de pintura	5
Lata de lixo		5
Lavatório		5
Lebre		5
Leque		5
Letra a		5
Letra b		5
Letra e		5
Letra h		5
Letra J		5
Letra L		5
Letra T		5
Linha do comboio	Trilho	5
Linhas paralelas		5
Liquidificadora		5
Livro		4
Lixívia		5

Lixo		5
Lombarda de livro		5
Machado		5
Macieira		5
Madeira		5
Mala		5
Malabarismo		5
Mangueira		5
Mão	Mãos	4
Mapa (enrolado)		5
Máquina		5
Máquina de barbear		5
Máquina de sumos		5
Marcador		5
Margarida		5
Marioneta		5
Martelo		5
Mata-moscas		5
Meia		5
Menina		5
Menino		5
Mesa	De cafetaria, grande	5
Meta		5
Metro	(cinta métrica)	5
Microfone		5
Microscópio mágico		5
Míssil		5
Mochila		5
Moinho		5
Mola de brincar		5
Monstro		5
Morcego		5
Mosca		5
Móvel		5
Mulher		5
Muro de castor		5
Nave espacial		5
Navio		5
Ninho de ave		5
Nota musical		5
Número	Número 1	5
Número romano	O II	5
Nuvem	Normal, nuvem ácida	5
Óculos		5
Olho	Marciano	5
Olho mágico		5
Onda		5
Orelhudo		5
Osso		5

Ovo		5
Padrões		5
Palmeira		5
Panteão		5
Pão		5
Papagaio		5
Papel de comida		5
Parafuso		5
Parede		5
Passadeira		5
Passaporte		5
Pássaro		5
Pasta de dentes		5
Pastilha		5
Pastilha elástica		5
Patas de galinha		5
Pau		5
Pauzinhos chineses		5
Pé/s		5
Peixe		5
Pente		5
Periscópio		5
Perna/s		5
Peruca		5
Pescoço		5
Peso		5
Pesos (halteres)		5
Pessoa		5
Pião		5
Pilha		5
Pincel		5
Pinheiro		4
Pirâmide		5
Pista		5
Pista de atletismo		5
Pistola		5
Planta		5
Poço		5
Poltrona		5
Polvo		5
Ponte	Desenho de umas calças e uma blusa	5
Porta		4
Porta guarda-chuvas		5
Portão		5
Poste elétrico		4
Prancha de surf		5
Prendas		5
Prendedor de roupa		5
Presas		5

Presente		5
Proibido		5
Quadro		5
Rádio		5
Rainha (do xadrez)		5
Ramo		5
Raquete		5
Recipiente		5
Refresco		5
Regra		5
Retângulo		5
Rio		5
Risco		5
Robô		5
Rolo de papel		5
Roupeiro		5
Rua		5
Salsicha		5
Sanduche	De chouriço	5
Sapato		5
Selos		5
Semáforos		4
Senhora		5
Seringa		5
Serpente		5
Serra		5
Serrote		5
Sinal de proibido fumar		5
Sinal de trânsito		5
Sinal elétrico		5
Sinal obrigação		5
Sino		5
Sombrinha		5
Spray	Inseticida	5
Submarino		5
Supositório		5
Tabuada de multiplicar		5
Taça		5
Taco de basebol		5
Taco de bilhar		5

Teia de aranha		5
Telefone		5
Telescópio		5
Televisão		5
Tenda de campanha		5
Termómetro		5
Tesoura		5
Tijolos		5
Tocha	Tocha, tocha olímpica	5
Torneira		5
Torre		5
Torre de xadrez		5
Torre <i>Eiffel</i>		5
Trampolim		5
Trança		5
Tridente		5
Trincha		5
Trinco		5
Trompete		5
Tronco		5
Trovão		5
<i>T-shirt</i>		5
Túnel		5
Unha		5
Urso		5
Vassoura / escovilhão		5
Vela		5
Veleiro		5
Verme		5
Vermelho		5
Vestido		5
Via elétrica		5
Vinho		5
Vitrine		5
Vulcão		5
Yoyo		5

Anexo P – 63 Categorias da flexibilidade

Componente de flexibilidade: ⁵⁹	
Código ⁶⁰	Categoria
1	Acessório ou joias
2	Alimentação
3	Animais ou partes de animais
4	Trilhos e rastos de animais
5	Animais domésticos
6	Árvores
7	Armas ou armadilhas
8	Utensílios de mesa ou domésticos
9	Arte e material artístico
10	Cabos, postes ou fios
11	Estradas e ruas
12	Céu
13	Ciência
14	Clima e tempo
15	Desportos
16	Dinheiro
17	Disfarces
18	Distrações
19	Edifícios
20	Elementos de um edifício
21	Embalagens
22	Equipamentos e objetos de couro
23	Escadas
24	Espaço (universo)
25	Flores
26	Formas geométricas
27	Frutos
28	Incêndios
29	Geografia e paisagens

⁵⁹ Tabela traduzida do espanhol.





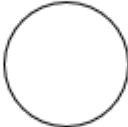

⁶⁰ Existem dentro destas categorias muitas componentes: “exemplo: tronco: está na categoria de árvore – código 6”. As componentes não foram traduzidas porque não foram essenciais para o estudo.

30	Insetos
31	Jogos
32	Brinquedos
33	Letras do alfabeto
34	Livros
35	Luz
36	Máquinas e aparelhos domésticos
37	Materiais escolares e de escritório
38	Materiais e equipamentos de construção
39	Medicamentos
40	Mobiliário
41	Música
42	Números
43	Pássaros e aves
44	Paus
45	Partes do corpo
46	Peixes e animais marinhos
47	Plantas
48	Recipientes
49	Refúgios
50	Roupas de casa
51	Rótulos / cartazes
52	Rodas e acessórios para automóveis
53	Seres humanos
54	Seres sobrenaturais
55	Signos e símbolos
56	Sons
57	Tabaco
58	Transportes terrestres
59	Transportes aéreos
60	Transportes marítimos
61	Utilidades
62	Vestidos

63	Outros
----	--------

Anexo Q – Jogo 2 e 3 aplicado ao Pré-Escolar

Exercício para Creche e Jardim de Infância adaptado do jogo 2 de Torrance

Exercício para Creche e Jardim de Infância adaptado do jogo 3 de Torrance



Anexo R - Exemplo do diploma entregue aos participantes

